This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

1376

Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung.

Von

Dr. Heinrich Gustav Brzoska

weil. Professor an der Universität zu Jena.

Neu herausgegeben

von

Dr. Wilhelm Rein

Professor an der Universität zu Jena.

Leipzig,

Verlag von Johann Ambrosius Barth.

1887.

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
MONROE C. GUTMAN LIBRARY
LB2165
.B84
1887
JUN 18 1892

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

Aus der Vorrede zur ersten Auflage.

Das Bedürfnis einer gründlichen Darstellung der Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität zu einer den Zweck erfüllenden Bildung der Lehrer an Gymnasien und höheren Bürgerschulen wie der Geistlichen aus der Natur der Pädagogik abgeleitet, und in Rücksicht auf alle Verhältnisse der pädagogischen Wirksamkeit mit Sachkenntnis durchgeführt, erkannte der Verfasser, als er vor neun Jahren durch emsige Studien unter der Leitung des Hofrat ꝛc. Herbart mit der Pädagogik vertraut geworden war.*) Damals, als erster Lehrer und beständiger Aufseher des pädagogischen Seminars zu Königsberg, fehlte es ihm nicht an der trefflichsten Gelegenheit, viele hierher gehörige Erfahrungen zu machen, und seitdem ließ er nichts unbenutzt, dieselben wiederholentlich zu prüfen und möglichst vielseitig zu erweitern; alle seine Studien waren vorzugsweise hierauf gerichtet. Glückliche Umstände führten ihn selbst, während er seine Studien noch auf mehreren Universitäten fortsetzte, auf kürzere oder längere Zeit fast in alle Verhältnisse, in denen ein Schulmann und Erzieher leben kann, und brachten ihn solchen Männern nahe, die hierüber gewiß erprobte Urteile haben. In den letzten vier Jahren hat er auch als Lehrer der Pädagogik und als Direktor einer Erziehungs- und Unterrichtsanstalt zu Jena, an welcher eine nicht geringe Zahl der Studierenden und Kandidaten als Hilfslehrer arbeiteten, wiederholt den Versuch gemacht, eine solche Bildungsschule für die Pädagogik anzulegen. Was er hierbei erfuhr, gab ihm nur Bestätigungen seiner früheren Erfahrungen und Ansichten und bestimmte ihn, dieselben dem Publikum, d. h. den Pädagogen von Fach und den Staatsmännern, welchen die Leitung des Schulwesens übertragen

*) Ihm hatte auch Prof. Brzoska das vorliegende Buch „aus Verehrung und Dankbarkeit" gewidmet.

ist, vorzulegen. — Der Verfasser ist sich bewußt, auf die Anfertigung der Schrift die größte Sorgfalt verwendet zu haben; auch hofft er zuversichtlich in den Hauptpunkten, besonders da er für jeden eine Menge beweisender Beispiele aus der Wirklichkeit anführen kann, ein beistimmendes Urteil der Kenner; aber er zweifelt auch nicht, daß sie im einzelnen mannigfachen Mängeln unterliegt. Über alle Mängel nun wünscht er gründliche Belehrung, teils zu seinem eigenen Gewinn, teils ganz besonders, um die für das ganze Erziehungswesen so wichtige Sache durchweg ins wahre Licht gestellt zu sehen. Aber eben, weil die Sache von so außerordentlicher Wichtigkeit ist, und über sie nur das Urteil des erprobten Kenners erwünscht sein kann, der Verfasser überdies auch wissen möchte, wem er die Belehrung zu danken habe: so erlaubt er sich die Bitte, daß, wer sich einer öffentlichen Beurteilung der Schrift unterziehen sollte, seinen Namen hinzusetze.

Über die ganze Anlage der Schrift will der Verfasser hier nichts bemerken, und ebenso wenig über das, was er durch sie neben dem Hauptzwecke beabsichtigte; er ist überzeugt, daß dieses der Sachkundige, so bald es wirklich erreicht ist, von selbst erkennen wird.

Brzoska.

Vorrede zur zweiten Auflage.

Warum ich das Buch der Vergessenheit entreiße? Weil ich hoffe, daß es jetzt die Wirkung ausübt, welche demselben vor fünfzig Jahren versagt blieb. Damals kam es zu früh; es konnte bei den Zeitgenossen nicht auf eindringendes Verständnis hoffen, denn die Zeit war noch nicht erfüllt. Jetzt aber tritt es in die starke Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens mit der erneuten Mahnung hinein, über all den Reformvorschlägen und Besserungsversuchen nicht das aus dem Auge zu verlieren, was vor allem not thut: Tüchtige Kräfte für die geplanten Reformen heranzubilden. Denn ohne diese in Bereitschaft zu haben fallen alle noch so wohlgemeinten, noch so gut begründeten Reformen ins Wasser. Es erneuert sich hier der uralte Gegensatz zwischen Plan und Ausführung, welcher Fürsten, Feldherrn, Staatsmänner, Leiter jeglicher Institute so oft schon zur Verzweifelung brachte, daß keine Personen sich finden wollen, die den Geist, die grundlegenden Ideen der Führer in sich aufnehmen und darnach die Wirklichkeit gestalten können. Wo also eine Besserung unserer Schulverhältnisse geplant wird ohne zugleich eine bessere Vorbildung der Lehrer ins Auge zu fassen, macht man die Rechnung ohne den Wirt. Man müht sich ab ein wunderbares Fahrzeug zu konstruieren und da es nun flott gemacht werden soll — siehe, da fehlen die Mannschaften, die es lenken und regieren können. Oder finden sich in letzter Stunde noch einige, welche es unternehmen — wer bürgt dafür, daß sie auf der ungewissen Fahrt nicht in kurzem auffitzen, um nicht wieder loszukommen?

„Haben wir aber Lehrer, sagte schon vor mehr als 50 Jahren der Utrechter Philipp Wilhelm van Heusde, so haben wir alles! Denn ohne diese ist alles unser Überlegen und Entwerfen und Verordnen vergeblich; aber haben wir sie, und zeichnen sie sich nicht bloß

durch Kenntnisse und Geschicklichkeit aus, sondern auch durch guten Willen, durch Eifer für ihren Beruf: auch ohne unsere Bemühungen, ja nicht selten auch unerachtet derselben thun sie Riesenschritte und bringen zu stande, was wir in unserer Weisheit für unausführbar würden gehalten haben."

Leider scheint die Erkenntnis dieser Wahrheit nicht so verbreitet zu sein, als man es im Hinblick auf Erziehung und Unterricht unserer Jugend wünschen möchte. Durchlaufen wir den Ansturm neuerer Abhandlungen zur Reform des höheren Schulwesens, so begegnet uns nur höchst selten und vorübergehend die Forderung einer besseren Ausbildung der Lehrer des höheren Schulamts, während sie doch immer unter allen Vorschlägen das ceterum censeo bilden müßte.*)

Merkwürdiger, aber nicht auffallender Weise sucht man den Schaden da, wo er gar nicht steckt. Man füllt ganze Streitbogen an über die Frage, wieviel Stunden dem Griechischen, wie viele dem Lateinischen in den einzelnen Klassen zuzuweisen seien, man gerät in Aufregung über Beibehaltung oder Abschaffung des lateinischen Aufsatzes, der griechischen Skripta u. s. w. — aber in der Hauptsache, in der Frage, ob denn die Lehrer an den höheren Schulen im stande seien, einen von ethischen und psychologischen Forderungen getragenen und durchdrungenen Unterricht zu erteilen, der dem Wachsen des jugendlichen Geistes sich eng anschmiegend, die Freude des Lernens unterstützend und fördernd einen starken erziehenden Einfluß von sich ausströmen läßt, ist man nur zu oft wie mit Blindheit geschlagen. Es ist unsere feste Überzeugung, daß der gegenwärtige Ansturm gegen die Grundlagen unserer höheren Bildung im wesentlichen hervorgerufen worden ist durch die pädagogische Unfähigkeit der Lehrer und die krasse Unnatur des Unterrichts. Einzelne rühmenswerte Ausnahmen können die Thatsache nicht verschleiern. Jedenfalls hätte der

*) Wir nennen hier von den neueren Abhandlungen: A. von Soden, Die Einflüsse unseres Gymnasiums auf die Jugendbildung. Tübingen 1884. Schmeding, Die klassische Bildung in der Gegenwart. Berlin 1885. Asmodi Redivivus, Der Krebsschaden unserer Gymnasien. Leipzig 1886. Hering, Die Überbürdungsfrage. Leipzig 1886. Klassizismus oder Materialismus. Leipzig 1886. Jacusiel, Die deutsche Schule der Zukunft. Leipzig 1886. Schellbach, Über die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien. Berlin 1887. Schröer, Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnis zur prakt. Spracherlernung. Leipzig 1887. Tewes, Schule, Universität, Akademie. Graz 1887. Flach, Die Einheitsschule der Zukunft. Leipzig 1887. L. v. Hirschfeld, Gymnasialunterricht und Fachbildung. Leipzig 1887. Verhandlungen in der Württembergischen Kammer vom 12. April 1887.

Sturm nicht zu solcher Stärke anwachsen können. Um ihn zu beschwichtigen, sinnt man nun auf mancherlei Rezepte. Das Übel an der Wurzel anzupacken scheut man sich — vielleicht weil man in der Diagnose noch schwankt, vielleicht weil man in der göttlichen Unbefangenheit dahinlebt, daß mit der philologischen Ausbildung die philosophisch-pädagogische zugleich gegeben sei.

Eine rühmenswerte Ausnahme hiervon macht neuerdings der „deutsche Einheitsschulverein", welcher in seinem „Aufruf" vom März 1887 unter Nr. 5 folgende Aufgabe sich stellt: „Herbeiführung einer besseren theoretischen und praktischen Vorbildung der Lehrer für das höhere Lehramt —" wohl veranlaßt durch die zahlreichen Stimmen, welche aus der herbartischen Schule immer und immer wieder mit Nachdruck auf diesen wunden Punkt hingewiesen haben.*)

Hier hat die Meinung, man könne die pädagogische Bildung der Lehrer für das höhere Schulamt ruhig dem Zufall überlassen; die Ansicht, es sei die pädagogische Ausbildung etwas ganz Gleichgültiges, Nebensächliches und Selbstverständliches niemals Boden gewinnen können. Immer wurde es als ein heiliges Vermächtnis, das vom Meister überkommen, betrachtet, in der Forderung einer gründlichen umfassenden nachhaltigen pädagogischen Vorbildung der Lehrer des höheren Schulamts nicht müde zu werden, damit die pädagogischen Reformen auch die rechten Lehrkräfte vorfinden. Vor allem und zuerst hat Professor Brzoska in Jena die Ideen über die Notwendigkeit und Einrichtung des pädagogischen Universitäts-Seminars vom seinem Lehrer Herbart aufgenommen und in dem vorliegenden Werke in ausführlicher und gründlicher Weise dargelegt. Ihm folgte Professor Stoy in Jena und an diesen wieder knüpfte Professor Ziller mit der Gründung des pädagogischen Universitäts-Seminars in Leipzig an. Während aber die beiden letztgenannten nicht unbedeutender Erfolge in der Heranbildung pädagogischer Kräfte in ihren Seminaren sich rühmen konnten, so daß die Ideen der herbartischen Pädagogik in weiten Kreisen unseres Vaterlandes und darüber hinaus Wurzel gefaßt haben, hat der allzu früh verstorbene Brzoska nur mit der Anerkennung sich begnügen müssen, das grundlegende, bahnbrechende Werk in dieser Richtung verfaßt zu haben. Einer seiner Schüler, der bekannte Archäolog Professor Stark in Heidelberg (gestorben 12. Okt. 1879. S. Allgem. Schulzeitung 1879, S. 356 f. Augsb. Allgem. Zeitung 1879, Nr. 291) hat uns in der „Allgemeinen deutschen

*) Ausführliche Litteraturangabe s. im Anhang dieses Buches Anmerkung 4.

Biographie" (Leipzig 1876, III, S. 458 f.) eine kurze Lebensbeschreibung Brzoskas gegeben, welche wir im Nachstehenden folgen lassen*):

„Dr. Heinrich Gustav Brzoska, Professor der Pädagogik an der Universität Jena, geb. 5. Juni 1807, † 12. Sept. 1839. Aus einer polnischen, teilweise evangelischen Kaufmannsfamilie in Königsberg in Preußen stammend, ward B. auf dem Kneiphöfischen Gymnasium seiner Vaterstadt erzogen, an dem der treffliche Hellenist Struve als Direktor damals stand, studierte dann daselbst unter Lobeck, Drumann, Voigt und Herbart Philologie, Geschichte und Philosophie, schloß sich mit Begeisterung an Herbart an und ward Senior und erster Assistent an dessen pädagogischem Seminar. Als Herbart einem Rufe nach Göttingen folgte, verließ auch B. Königsberg, studierte noch kurz in Berlin und Leipzig, habilitierte sich hier 1831 mit der Schrift: „De geographia mythica specimen I. commentationem de Homerica mundi imagine J. H. Vossii potissimum sententia examinata continens." Er siedelte aber nach einem halben Jahre an die Universität Jena über, nachdem der junge, lebensfrische, schöne und geistvolle Mann mit den dunkelglänzenden Locken und den leuchtenden Augen noch sich mit der in stattlicher Schönheit prangenden Tochter des Hotelbesitzers Plutzer verheiratet, die ihn in schwerer Krankheit liebevoll gepflegt hatte. Sie hat in wechselvollen, oft schweren Tagen treu zu ihm gestanden, fest in dem Glauben an die Ideale, die ihn beseelten. Zwei Töchter sind dieser Ehe entsprossen. Mit Frühjahr 1832 trat er in Jena als Privatdozent**) auf, wo bis dahin Pädagogik von dem bejahrten Theologen Danz zumeist gelesen ward, und übernahm zugleich das bis dahin von dem Direktor der Bürgerschule Dr. Heinrich Gräfe geleitete Knabeninstitut. Mit fast stürmischer Begeisterung organisierte er auf Grundlage der Prinzipien Herbarts, Dissens, von Fr. Aug. Wolf und zugleich in spezifisch preußisch staatlicher Gesinnung, wie sie ein Minister v. Altenstein in den Gymnasien pflegte, den Unterricht und gewann auf Studierende, wie auf begabte Schüler einen großen Einfluß, nicht ohne erbitterten, ja leidenschaftlichen Kampf mit dem Schulschlendrian altsächsischer Tradition wie andererseits den Idealen eines eifrig germanischen

*) Vergl. den Nekrolog Brzoskas von Dr. Gräfe in der Centralbibliothek für Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik. 1839, X, 1—10; ferner die Arbeit des Dr. Morres, Mitteilungen über Dr. H. G. Brzoskas pädagogische Wirksamkeit in Jena. Pädagog. Korrespondenzblatt von Bergner und Hoffmann. Leipzig 1882, 3—5.

**) Seine Habilitationsschrift: De Geographia Mythica Specimen II.

Philanthropinismus, wie er in Schnepfenthal und in Fröbels Anstalten auf thüringischem Boden sich besonders praktisch bethätigt. Mit dem Griechischen ward womöglich begonnen und das Griechische zum Mittelpunkt des Sprachunterrichts gemacht. Homer bildete den Ausgangspunkt, in ihn und die ganze homerische Welt lebten sich die Knaben förmlich ein. An ihn schloß sich dann die Lektüre von Herodot, dann neben Xenophon ganz besonders Plato an. Im Lateinischen war Livius der Träger des erzählenden Stiles und zugleich in seinen Reden ein Muster der rednerischen Künste. Den klassischen Sprachen trat mit ebenso großem Gewicht die Mathematik gegenüber und Brzoska selbst besaß eine treffliche Gabe für die Belebung der geometrischen Anschauung, wie für die Entwickelung des rechnenden Verstandes, indem hier die Algebra sofort auf die Elemente des Rechnens angewendet ward. Die Heimatskunde ging der Geographie voraus und in der interessanten Umgebung von Jena ward das Auge auf mannigfachen Exkursionen für Orts- und Naturkunde geöffnet. Der Verfasser bekennt mit Freude und Dank noch heute den tiefgreifenden und fördernden Einfluß, den auf ihn die wenigen Jahre, wo das Institut von Brzoska bestand, seine Persönlichkeit und seine Lehre geübt hat. Noch in den Jahren, wo die Erziehungsanstalt Brzoskas Hauptzeit in Anspruch nahm, hatte er daneben aus Vossens Papieren, die ihm Abraham Voß übergeben hatte, als einem eifrigen Homeriker und Schüler Lobecks, den vierten Teil von dessen Mythologischen Briefen (1834) als Mythologische Forschungen bezeichnet, zur Geschichte des Dionysosmythus herausgegeben. Mehr und mehr konzentrierte er sich dann auf das akademische Lehramt und die litterarische Thätigkeit. Mit dem Buche: „Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung," Leipzig 1836, erwarb er sich durch die Wärme für die Sache der Erziehung, für ihre allseitige und ernste Förderung, durch die Entfernung von jedem oberflächlichen Denken und Reden, durch die außerordentlich ausgebreitete und gut auswählende Belesenheit in weitesten Kreisen Anerkennung (vergl. die Rezension in der Darmstädter Allg. Schulzeitung 1837, S. 188 u. 189, Diesterweg, Rhein. Blätter XIX, Heft 3, Krügers Reise nach Sachsen, 1840, I. S. 156 ff.). Er trat alsbald, unterstützt durch Gräfe, Mayer, Krüger und durch den Verleger Ambrosius Barth, an die Spitze eines großartig angelegten Unternehmens, „Die Centralbibliothek der Litteratur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In- und Ausland," in monatlichen Heften, wovon zehn Bände erschienen

sind.*) Mit einem seine Gesundheit nur zu rasch aufzehrenden Eifer warf sich B. in diese Thätigkeit; immer mehr trat ihm vor allem die Aufgabe einer wahren Geschichte der Pädagogik in den Vordergrund und er selbst hatte bereits, wie er ein genauer Kenner des Plato und Aristoteles war, so schon umfassende Vorstudien in den mittelalterlichen Autoren wie Rhabanus Maurus und besonders in Melanchthon und Sturm gemacht. Ebenso war sein Blick England, Frankreich, Italien zugewandt und die Locke, Arnold, Necker de Saussure, Cousin beschäftigten ihn eingehend. Da überfiel ihn im Jahre 1839 die rasch hinzehrende Krankheit, die ihn dem eben sich Geltung erringenden Unternehmen und mitten aus den nun freudigeren mehr gesicherten äußeren Verhältnissen im 32. Lebensjahre abrief. Es ist eine Ehrenpflicht der heutigen Pädagogik, den Mann, der für ihre wissenschaftliche Stellung auf der Universität zuerst kühn und vollen Herzens eingetreten, getragen vom Geiste eines Plato wie der Reformation, zugleich von dem Glauben an die Kulturaufgabe des modernen Staates, an die ihm gebührende Stelle in der Geschichte der Pädagogik einzusetzen."

Durch die Neuherausgabe seines Hauptwerkes kommen wir dem vom Biographen ausgesprochenen Wunsche entgegen. Dieses selbst hat zwar vor 50 Jahren eine günstige Aufnahme gefunden, war aber selbst in herbartischen Kreisen ziemlich in Vergessenheit geraten. So glaubte Professor Stoy in seiner Encyklopädie 2. Aufl. Seite 428 mit wenig Worten über Brzoskas Werk hinweggehen zu können: „In neuerer Zeit, im Jahre 1836, war es Brzoska, welcher zuerst mit dem durchgebildeten Plan eines pädagogischen Seminars hervortrat, aber wegen der Unausführbarkeit seiner Anforderungen keinen Erfolg erzielte." Herbarts Urteil lautete dagegen weit günstiger. Er schrieb für die Gött. Gel. Anz. (1837, 152) eine ausführliche Anzeige, wiederabgedruckt bei Willmann, Herbarts pädagog. Schriften, II, 270. (Vergl. II, 485.) Die Vorzüge des vorliegenden Buches werden von Herbart rückhaltlos anerkannt und zugleich der richtige Gesichtspunkt gegenüber dem Vorwurf, daß der Verfasser die Forderungen zu hoch spanne, angegeben.**) Brzoska selbst konnte sich in einem Schreiben an den Kurator der Universität Jena, Freiherrn von Zigesar, vom 26. Dez. 1837 auf neun Rezensionen berufen, die

*) S. das „Schlußwort" Dr. Gräfes im 11. Heft des 2. Jahrgangs. S. 157—165, 1839. Halle, Schwetschke u. Sohn.

**) S. die Vorbemerkung des Herausgebers zur IV. Abteilung dieses Werkes.

sich insgesamt zustimmend über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare an den Universitäten ausgesprochen hatten.*)

Um der Verwirklichung seiner Ideen näher zu treten, arbeitete er einen für die Verhältnisse in Jena berechneten Plan aus und gab ihn am 18. Mai 1837 an das Universitätskuratorium ab. Derselbe wurde den Direktor Dr. Gräfe in Jena und dem Generalsuperintendenten Röhr in Weimar zur Begutachtung übergeben. Mit der Entscheidung des Oberkonsistoriums in Weimar vom 13. Febr. 1838 konnte Brzoska wenig zufrieden sein; er mußte sich nach wie vor auf die theoretischen Vorlesungen an der Universität beschränken, nachdem die Seminararbeiten, welche auf Grund eines Planes vom Jahre 1832 betrieben wurden, schon seit 1834 in Wegfall gekommen waren.**) Seinen Nachfolgern Prof. Stoy in Jena und Prof. Ziller in Leipzig war es dann vergönnt — wenn auch erst nach großen Anstrengungen, Mühen und mannigfachen Opfern — die theoretisch-praktische Vorbildung durch die Errichtung eines pädagogischen Seminars mit Übungsschulabteilungen erfolgreich betreiben zu können. Daß sie es aber konnten, verdankten sie wesentlich den Arbeiten und Bestrebungen Brzoskas, welcher auf Grund der Erfahrungen und Überlegungen im herbartischen Seminar den Boden weiter geebnet und durch das vorliegende Werk die Idee des pädagogischen Universitäts-Seminars nicht nur wach erhalten, sondern bedeutend verstärkt hatte.

Damit dies auch weiterhin geschehe, deshalb soll Brzoskas Werk noch einmal seinen Weg antreten. Die Neubearbeitung desselben erstreckt sich nicht sowohl auf den Text — denn dieser konnte im ganzen unverändert bleiben — als auf die Anmerkungen. Letztere sind zum Teil als veraltet weggefallen, zum Teil gekürzt; einige durch Zusätze erweitert, wie sie namentlich nach der litterarischen Seite hin durch die pädagogische Entwickelung der letzten 50 Jahre gefordert wurden, andere neu hinzugefügt. Im allgemeinen mußte das Bestreben des Herausgebers dahin gerichtet sein, das Buch nicht übermäßig anschwellen zu lassen, um einer größeren Verbreitung nicht unnötige Hindernisse in den Weg zu legen. Deshalb hat der Herausgeber auch davon abgesehen, eine Geschichte des Päd. Universitäts-Seminars dem Werke

*) S. Dr. Morres a. a. O. Prof. Stark führt in seiner Biographie folgende Rezensionen an: Darmstädter Allg. Schulzeitung 1837, 188. Diesterweg, Rhein. Bl. XIX, 3. Krügers Reise nach Sachsen 1840, I, 156. Morres fügt hinzu: Bonnell, Schulbl. f. d. Provinz Brandenburg 1836, 323.

**) S. das Aprilheft der Centralbibliothek 1838, S. 97 f. u. 101 f.; ferner Morres a. a. O. und im Anhang dieses Werkes die letzte Anmerkung.

beizufügen. Daß er es aber unternommen, das Brzoskaſche Buch noch einmal und gerade jetzt vorzulegen, hat ſeinen Grund, wie ſchon eingangs hervorgehoben wurde, in den gegenwärtigen Bewegungen auf dem pädagogiſchen Gebiet. Es will nochmals die dringende Mahnung in die pädagogiſchen Überlegungen und Diskuſſionen unſerer Tage hineinwerfen, der pädagogiſchen Vorbildung der Lehrer für das höhere Schulamt größere Aufmerkſamkeit als bisher zu ſchenken. Wird die Frage nach der zweckmäßigſten Ausbildung derſelben im Sinne Herbarts, Brzoskas, Stoys und Zillers beantwortet, dann iſt es dem Unterzeichneten keinen Augenblick zweifelhaft, daß damit auch die Frage über die Reform unſeres höheren Schulweſens einer entſprechenden Löſung nahegerückt wird.

Jena, Pfingſten 1887.

W. Rein.

Inhalt.

Erste Abteilung.

Theoretische Entwickelung der Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität aus dem Wesen der Pädagogik.

Seite

1. und 2. Einleitende Betrachtungen über den Zustand der Pädagogik unserer Zeit in Theorie und Praxis, und über die Vernachlässigung der pädagogischen Bildung der Lehrer für Gymnasien 3
3. Was ist ein Pädagog? — Der Staat und die Schule 7
4. Künstliche Erziehung. — Zweck derselben. — Ihre Mittel. — Können Schulen Erziehungsanstalten sein? 8
5. Erste Anforderung an einen Pädagogen: Eine historisch-philosophische Bildung in ihrer engsten Verbindung. — Demnach gründliche Kenntnis der Naturwissenschaften, der Mathematik, der Anthropologie, der Physiologie, der Psychologie, der praktischen Philosophie, der Philosophie überhaupt; ganz besonders der Geschichte. — Hauptsatz der Pädagogik: „Der aus der Wiege erwachsende Mensch giebt ein vollkommen analoges Bild zu der Entwickelung des ganzen Menschengeschlechts" 12
6. Geschichte die Basis des erziehenden Unterrichts; das Altertum der Teil in ihr, mit welchem derselbe zu beginnen ist. — Die Geschichte der Griechen ist für den Pädagogen von der allergrößten Wichtigkeit. — Gründe 16
7. Fortgesetzte Darlegung derselben. — Quellenstudium der Litteratur in allen Zweigen und Autopsie der Denkmäler der Kunst und der Technik. — Studium der Kunst, theoretisch und praktisch. — Sprachstudium. — Vorzug der griechischen Sprache in pädagogischer Nutzbarkeit vor der lateinischen. — Homer 19
8. Geschichte im Verhältnis zur Mathematik. — Umfang der wissenschaftlichen Bildung des Pädagogen im umfassendsten Sinne; — des Lehrers an Schulen. — Für beide die Staatslehre 23
9. Persönliche Eigenschaften des Erziehers: Beschaffenheit seines Wissens. — Moralität. — Beredtsamkeit. — Äußere Haltung und Benehmen. —

Seite

Wahl des Berufs. — Christliche Gesinnung und hingebende Liebe zur Jugend. — Selbstgefühl. — Bescheidenheit. — Gesundheit. — Festigkeit des Körpers 27

10. Eigenschaften, die den Erzieher als besondern Stand charakterisieren: Kenntnis der Pädagogik in Theorie und Praxis. — Pädagogik als Wissenschaft. — Verhältnis der Empirie und Spekulation in ihr — in ihren Grundwissenschaften: in Rücksicht auf den Stoff — auf den Zweck — auf die Mittel und Maßregeln. — Die Pädagogik ist eine vorzüglich spekulative Wissenschaft 32

11. Die Pädagogik als wirkliche Kunst. — Folgerungen daraus für den Lehrer in Rücksicht auf sein Ideal — seinen Stoff — seine Mittel; — und wie er demgemäß zu bilden sei 36

12. Pädagogik, als eine eigentümliche und isolierte Wissenschaft und Kunst, verlangt einen für sich gesonderten Anbau und ein auf sie allein gerichtetes, angestrengtes Studium. — Sie ist die schwierigste, heiligste und wichtigste Kunst und Wissenschaft 40

13. Einteilung der Pädagogik in ihre einzelnen Doktrinen: Encyklopädie und Methodologie der pädagogischen Wissenschaften. — Allgemeine Pädagogik. — Das Unterrichtswesen. — Der Religionsunterricht. — Die Schulkunde. — Die Schuldisziplin. — Das Schulrecht. — Erziehung in der Familie, mit Hilfe der Hauslehrer, in Pensionsanstalten und Waisenhäusern. — Die Geschichte der Erziehung und des Schulwesens. — Litteraturgeschichte oder Bücherkunde der Pädagogik. — Die Staatspädagogik 43

Zweite Abteilung.

Praktische Entwickelung der Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, mit den Urteilen der Erfahrung.

1. Bisher wurde die Pädagogik nicht studiert, wie es geschehen muß. — Geringschätzung des theoretischen Studiums. — Das Ideale in der Pädagogik ist das wahrhaft Praktische in ihr. — Was gilt in ihr oft als praktische Erfahrung? — Wert der Empirie allein 55

2. Leistungen derer, die keine Praxis gehabt haben und keine theoretischen Kenntnisse besitzen — als Privaterzieher — als Lehrer an Schulen. . 59

3. Unzulänglichkeit der pädagogischen Bildung vieler Schulmänner und Erzieher unserer Zeit 67

4. Wie werden die Eigenschaften eines guten Schulmannes und Erziehers erworben. — Zurückweisung der vorzüglichsten Einwendungen dagegen 74

5. Die Pädagogik muß eine freie Fakultätswissenschaft werden und einen eigenen Lehrer auf der Universität erhalten. — Zurückweisung der Einwendungen dagegen.

Die Pädagogik muß auf eine umfassendere und gründlichere Weise auf der Universität getrieben werden, als es bisher geschah. — Verhältnis der Pädagogik zur Theologie. — Theologische Dozenten der Pädagogik. — Die Pädagogik gehört der philosophischen Fakultät . . 85

Seite

6. Theoretische Studien der Pädagogik allein bilden ebenso wenig einen tüchtigen Schulmann und Erzieher, als bloß praktische Erfahrung . . 96
7. Notwendigkeit der innigsten Verbindung der Theorie und Praxis im Studium der Pädagogik; — Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität. — Ist die Universität unbedingt allein der Ort für pädagogische Seminare? 101
8. Wert der Probelektionen bei Schulamtskandidaten, — wenn mit ihnen schriftliche und mündliche Prüfungen verbunden werden. — Probejahr 105
9. Pädagogische Bildung der Geistlichen — ihre Notwendigkeit. — Unterschied zwischen der dem Lehrerstande und der den Geistlichen nötigen pädagogischen Bildung. — Schulaufsicht und Schulrevision. — Prüfung der Abiturienten der Prediger- und Schulamtskandidaten. — Pädagogische Seminare sind allein geeignet, dem Theologen und dem Universitätslehrer die ihnen notwendige pädagogische Bildung zu verschaffen 109

Dritte Abteilung.

Besonders bedeutende Vorteile, welche noch mit der Errichtung pädagogischer Seminare verbunden sind.

1. In pädagogischen Seminaren ist die beste Gelegenheit zum Anfertigen der zum echtwissenschaftlichen Anbau der Pädagogik unerläßlichen Monographien über die einzelnen bei der Erziehung besonders zu beachtenden Punkte — und der ebenso nötigen Spezialarbeiten im Felde der Geschichte der Pädagogik. — Bisherige Vernachlässigung des Studiums der Geschichte der Pädagogik. — Gewinn aus dem emsigen Studium derselben für die Theorie und Praxis der Pädagogik 125
2. Pädagogische Seminare tragen bedeutend dazu bei, die schulwissenschaftlichen Kenntnisse der angehenden Erzieher und Lehrer nicht nur vielseitiger und gründlicher zu machen, sondern auch zum Gebrauch für die Schule geeigneter. — Blick auf die bisherigen Leistungen der Schule und der Universität in den zur Bildung eines Pädagogen erforderlichen Disziplinen 132
3. Pädagogische Seminare tragen sehr viel bei zur moralischen und konventionellen Bildung, wie zur körperlichen Stärkung der angehenden Schulmänner und Erzieher 144
4. Pädagogische Seminare nützen schon als solche außerordentlich viel zur Erziehung der Jugend. — Vorteile, wenn der Theologe seine pädagogische Bildung in ihnen erwerben kann. — (Hauslehrerleben.) — Blüte des gesamten Schul- und Erziehungswesens durch pädagogische Seminare hervorgerufen 152
5. Die Blüte des ganzen Staates beruht auf der vollkommenen Berufsbildung der Erzieher und Lehrer. — Alle Verordnungen und Einrichtungen, die Verbesserung der Schulen betreffend, nützen wenig, wenn nicht für die pädagogische Tüchtigkeit der Lehrer und nach dem für ihren Eifer im Geschäft auch durch Erhöhung ihres äußeren An-

Seite

sehens und durch sorgenfreie Stellung gesorgt ist. — Würde des Schulstandes 158

6. Es bestehen keine Institute, welche pädagogische Seminare entbehrlich machen. — Das Schullehrerseminar, — das philologische Seminar, — das philologisch-pädagogische, — das katechetische, — das homiletische . 163

Vierte Abteilung.

Einrichtung der pädagogischen Seminare auf der Universität.

Vorbemerkung des Herausgebers 177

1. Hauptbedingungen bei der Einrichtung pädagogischer Seminare. — Einteilung und Beschäftigung der Mitglieder des Seminars. — Disziplinargesetze 179
2. Einwirken der obersten Schulbehörde auf das pädagogische Seminar . 188
3. Begünstigungen desselben. — Der Direktor 192

Anhang.

Anmerkungen 1—80 . . . . . 201—316

Erste Abteilung.

Theoretische Entwickelung der Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität aus dem Wesen der Pädagogik.

Die in ( ) stehenden Ziffern verweisen auf die im Anhang vereinigten Anmerkungen.

1.

Das Interesse für alle Zweige der gesamten Volksbildung hat sich in keiner Zeit lebhafter geäußert als in der unsrigen; die schriftstellerische Thätigkeit ist in keiner Wissenschaft größer als in der Pädagogik, und hört man heutzutage alle Leute, wie gering sie sich sonst auch an Einsicht zeigen, mit dreister Bestimmtheit ihre Ansichten über Erziehung und Unterricht offenbaren, so wird man zu dem Glauben verleitet, die Pädagogik sei eine vollkommen ausgebildete und in das Volksleben bereits tief eingedrungene Wissenschaft. Eine ruhige Prüfung solcher pädagogischer Räsonnements führt jedoch zu ganz anderen Resultaten; wir finden, daß von allen, die sie zum besten geben, mit wenigen Ausnahmen des Eupolis Spruch gilt: *λαλεῖν ἄριστος, ἀδυνατώτατος λέγειν!* Fragen wir dann nach der eigentlichen Ursache dieser pädagogischen Vielwisserei unter den Leuten, so ist sie offenbar vornehmlich diese, daß sich über keinen Zweig des menschlichen Wissens und Treibens so leicht irgend etwas, wohl gar mit einem Scheine von Wahrheit, sagen läßt, als über Erziehung und Unterricht*). Jeder hat wenigstens eine Erinnerung, wie er selbst und andere erzogen und unterrichtet wurden, und findet fortwährend Gelegenheit Erziehung und Unterricht mit ihren Folgen in Familien und Schulen zu beobachten. Es fällt den Leuten umsoweniger ein, hier irgend eine Rücksicht zu nehmen und sich mit ihren Urteilen zu bescheiden, da sie, gewöhnt von dem Staate für jede Wissenschaft und Kunst ein bestimmtes Studium angeordnet und die sonst nötigen Anstalten dazu eingerichtet zu sehen, von allem diesem in bezug auf die Pädagogik gewöhnlich nichts bemerken. Kann es ihnen noch daneben

*) „Wer trägt Bedenken, im Gespräche über pädagogische Dinge einen entscheidenden Ton anzunehmen? Wer findet für nötig zu hören und zu lernen? Wer entschuldigt sich hier mit dem sonst freilich ganz gewöhnlichen Bekenntnisse, er verstehe von der Sache nichts? Giebt es angeborene Ideen, so sind dies ohne Zweifel die pädagogischen." Herbart.

nicht entgehen, daß so viele, die schon jahrelang Erzieher oder Lehrer waren, jedem andern an pädagogischer Einsicht und Gewandtheit wenig überlegen sind, so ist nichts, was sie von dem Wahne zurückzuhalten vermöchte, zu dem pädagogischen Geschäfte sei keine besondere Vorbereitung erforderlich, es komme dabei alles nur auf einen sogenannten gesunden Menschenverstand an. Hierdurch insgesamt wird jedoch der Verdacht nicht wenig rege, die Pädagogik habe sich noch nicht Anerkennung und Achtung als Wissenschaft erworben, so daß jeder sie mit einem gewissen Respekt betrachtet und mit seinem Urteile zurückhält, der nicht für sie gebildet wurde. Denn warum unternimmt man nicht in unsern Zeiten mit derselben Zuverlässigkeit über andere Wissenschaften, z. B. über Chirurgie und Medizin zu sprechen, obgleich man doch täglich sieht und hört, wie viele Menschen Verletzungen erhalten und geheilt werden, Krankheiten unterliegen und genesen? Wagt doch der Laie nicht über Philosophie, Geschichte, Philologie, Mathematik u. s. w. im Kreise der Kundigen mitzureden, und doch verlangt die Erziehung und der Unterricht gerade die gründlichste Erkenntnis aller dieser Wissenschaften! Ist es nicht also, wenn jemand ohne diese Erkenntnis in Sachen der Erziehung und des Unterrichts Bestimmungen zu machen sich erdreistet, als wenn er, ohne einen Begriff von den baulichen Eigenschaften der Steine und des Mörtels zu haben, dennoch seinem Worte beim Bau eines Hauses Gültigkeit beimessen zu können glaubt? — Leider erscheint aber jener Verdacht auch dem tieferen Kenner und fleißigen Forscher der Pädagogik unserer Zeit nur zu sehr gegründet, er muß sogar eingestehen, daß von der Pädagogik als einer absoluten Wissenschaft bis jetzt schwerlich die Rede sein darf, daß es mindestens mit dem wissenschaftlichen Anbau keiner andern Disziplin schlechter bestellt ist, als mit dem der Pädagogik. In mancher andern Wissenschaft herrschen zwar über diesen oder jenen Hauptpunkt, der bei ihrer Konstruktion zu berücksichtigen ist, verschiedene Ansichten; die Pädagogik aber ist es wohl allein, in welcher über jeden, nicht nur abweichende, sondern oft einander vollkommen widersprechende und sich wechselseitig ausschließende Gesichtspunkte verfolgt werden, und was besonders hervorzuheben ist, es fehlt dem Ganzen noch der innere Zusammenhang, welcher bei einer Wissenschaft die erste Bedingung ist.

Am deutlichsten spricht von dieser Schwäche, die gewiß für das Wohl der Menschheit nicht gleichgültig ist, gerade die täglich wachsende Zahl pädagogischer Schriften. Ein jeder fühlt, wie sehr die Pädagogik im argen liegt, und glaubt sich zu ihrem Reformator berufen oder doch wenigstens ein Scherflein zu ihrer bessern Gestaltung bei-

tragen zu müssen. Der Erfolg zeigt aber dieses Streben, so rühmlich es an sich sein mag, als vergeblich, indem wir bei einem Vergleich des jetzigen Standes der Wissenschaft mit dem vor 20 und 40 Jahren, wollen wir aufrichtig sein, jedenfalls einzuräumen genötigt sind, daß wir im wesentlichen gar sehr wenige Fortschritte in ihr gemacht haben, daß das Durchdringen zu allgemein gültigen Prinzipien um vieles mehr erschwert, als erleichtert ist. Eins nur verdient besondere Anerkennung. Die Psychologie, deren hohe Wichtigkeit für die Pädagogik in die Augen springt, hat seit jener Zeit eine strengwissenschaftliche Behandlung gefunden, die mit Sorgfalt benutzt einen unerschöpflichen Schatz pädagogischer Einsicht aufschließen muß (1).

Wie überall, so denkt auch in der Pädagogik jeder von sich und seinem Wissen das Beste, und ist gewöhnlich von der absoluten Wahrheit seiner Ansichten überzeugt. Meinem Bedünken nach kann jedoch eine unbefangene und vorsichtige Prüfung als den größten Gewinn von allen Bemühungen älterer und neuerer Pädagogen nur einzelne Erfahrungssätze als unbedingt richtig gelten lassen, zu denen die geistreichsten und geübtesten unter ihnen auf den verschiedensten Wegen gelangten. Aber diese sind denn auch in gehörige Ordnung gebracht bedeutend genug, um uns als Grundlage zu einem echtwissenschaftlichen Anbau, zu einer zum Ziele führenden Bearbeitung des hochaufgehäuften, oft trefflichen Materials und zur Vereinigung der streitenden Parteien zu dienen, wenn hierzu die dem Wesen der Wissenschaft entsprechenden notwendigen Bedingungen erfüllt werden.

Es ist allerdings bei der Pädagogik die Praxis der Theorie in vielen Stücken vorangeeilt, doch ebenso gewiß in vielen andern und bedeutendern Beziehungen hinter ihr zurückgeblieben. Hätte man nur viele von den herrlichen Ansichten, welche geistreiche Männer durch fleißige Studien und vielseitige Erfahrungen erwarben, ins Leben treten lassen, wahrlich es stände besser mit uns und der Wissenschaft. Daran aber hinderte nicht nur die Erbsünde der Menschheit, eine unüberwindliche Bequemlichkeit, und das Wohlgefallen am Schlendrian, sondern auch ganz vornehmlich der in der Psychologie leicht erklärliche Umstand, daß, wer einmal eine Masse gewisser Vorstellungsreihen in sich aufgenommen und durch oftmalige Wiederholung und Überarbeitung festgewurzelt hat, sie nicht so leicht aus seinem Gemüte verdrängt, und zwar um so weniger, je mehr Sorgfalt bei ihrer Aufnahme stattfand, je mehr selbstthätig der Aufnehmende zu Werke ging. Doch wir wollen jetzt nicht das hieraus für die Pädagogik entstandene Unheil erörtern; auch wollen wir weder die heutzutage am meisten verbreiteten

philosophischen und besonders psychologischen Ansichten vor Gericht führen, noch die sämtlichen übrigen Hemmungen eines segensreichen Aufblühens dieser Wissenschaft namhaft machen, es soll vielmehr zunächst nur ein Bemühen, das größte und auffallendste aller jener Hindernisse wegräumen zu helfen, bekannt werden, ich meine den Mangel an schulgerechten Studien der Pädagogik zur rechten Zeit auf die zweckmäßigste Weise (2).

2.

Von einem jeden, der irgend ein Gewerbe, irgend eine der niedern Künste oder wer weiß, was sonst noch, als sein Geschäft ergreift, verlangt man vor allem wenigstens, daß er in der Lehre eines Meisters gebildet, daß ihm ein Lehrbrief, und auch ein empfehlender ausgestellt sei. — Aber bei der schwierigsten und wichtigsten aller Künste, der Erziehungskunst, hält man dies für überflüssig, ja denkt oft nicht einmal daran! Viele unserer heutigen sogenannten Pädagogen haben sich für nichts weniger als für dieses Fach vorbereitet; weil aber ein Examen und dergleichen unter Umständen viel Mißliches hatte, so wurde Jurisprudenz, Medizin oder Theologie beiseite geschoben, und nun fühlte man sich noch immer gut genug, ein — Pädagog zu sein. Schlimm wäre es dabei, wenn sich nicht auch edle Seelen finden sollten, bereit den neuen Pädagogen anzupreisen. Wahrlich eine Liberalität gegen unsere Pädagogen, welche gewiß Verwunderung erregt, da man doch gemeinhin einem Schuster bei seinem Leisten zu bleiben anempfiehlt. Und welche Konsequenz in dieser Liberalität! Lehrer für Dorf- und niedere Stadtschulen glaubt man durchaus notwendig in besondern Anstalten bilden und hierbei nicht nur für ihre wissenschaftlichen Kenntnisse, sondern auch für ihre Lehrgeschicklichkeit sorgen zu müssen, ob aber zur Erziehung der höhern Stände für ihren Beruf wohl vorbereitete und geprüfte Lehrer vorhanden seien, das wird geradezu für gleichgültig gehalten. Und doch sind es die höhern Stände und besonders der Gelehrtenstand, von denen das intellektuelle, moralische und somit auch materielle Wohl des ganzen Staats ausgeht. Zu ihnen gehört der Lehrer für höhere Stadtschulen und Gymnasien. Es verdiente also wohl seine Ausbildung schon deshalb und ganz besonders noch, weil er der Erzieher dieser vorherrschenden Stände ist, eine doppelte Berücksichtigung. Findet er sie nicht, so ist der Glaube natürlich, man habe im Ganzen noch nicht den eigentlichen Begriff von der Funktion und Bedeutung eines solchen Bildners der höhern Stände, und es sei daher zunächst beide zu erörtern erforderlich, um

damit den Beweis zu führen für die Notwendigkeit einer für sie besonders einzurichtenden Bildungsschule (3).

3.

Der Sprachgebrauch versteht gewöhnlich, abgesehen vom augenscheinlichen Mißbrauche, solche Personen, die man sonst entweder Lehrer oder Erzieher zu nennen pflegt, mit dem Gemeinnamen eines Pädagogen, so daß man davon abnehmen könnte, diese wären nicht Leute von verschiedenen Bestrebungen und Leistungen. In der That wird man auch bei näherer Untersuchung der Sache darin übereinkommen, daß beide im Dienste der Menschheit und des Staats wirken, beide Menschen uud gewissermaßen auch Bürger bilden sollen. —

Der höchste Zweck des Menschen ist Moralität, und wenn er sie schwerlich je eben wegen seiner menschlichen Natur vollkommen erreichen wird, so ist doch unabsehbar, wie weit sich ihr der Einzelne und die Gesamtheit der Menschen bei gehöriger Benutzung aller möglichen Mittel im Laufe der Zeit nähern kann. Dieses Ziel zu verfolgen leitet ihn seine eigene und die auf ihn einwirkende Natur, und beide drängen ihn auch zu demselben Zwecke, ihm anfangs unbewußt, in die Verbindung des Staats.

Der Hauptstrebepunkt jeder weisen Politik ist, wenn wir den Staat selbst überhaupt aus dem weltbürgerlichen Gesichtspunkte betrachten, und dieser muß uns schon als Christen der vornehmste sein, sittliche Veredelung sämtlicher Mitglieder seines Vereins. Um diesen Zweck zu erfüllen und zu seinem Bestehen bedarf jedoch der Staat nicht nur moralischer Menschen, sondern auch tüchtiger Bürger, d. h. solcher Personen, die sein Getriebe darzustellen und zu erhalten vermögen. Einerseits ist aber in dem Begriff des moralischen Menschen zugleich der eines tüchtigen Bürgers im allgemeinen eingeschlossen, und Sittlichkeit ist das Fundament, die höchste Bedingung aller bürgerlichen Glückseligkeit und aller politischen Größe und Kraft. Auch muß die Moralität des einzelnen Individuums erst feststehen, bevor es für die seiner Mitbürger und der gesamten Menschheit wirken kann. Andererseits wiederum hängt die Wahl des Berufs in der bürgerlichen Gesellschaft von der zur Selbstbestimmung gereiften Individualität ab, und das Interesse an der Politik ist erst dann vorhanden, oder kann nur dann erst ein vernünftiges sein, sobald der Mensch die Gegenwart und das eigentümliche Wesen unserer Staaten begreifen lernt und Erfahrungen mancherlei Art im bürgerlichen Leben selbst gesammelt

hat*). Diese sind die Hauptgründe, weshalb ein weiser Staat, der alle Einrichtungen zu treffen sucht, wodurch die gesamte in ihm vereinigte Menschenmasse auf die zweckmäßigste Weise zur Erreichung des höchsten Zieles geführt wird, bei der heranwachsenden Jugend, von der am meisten das Besserwerden der Zukunft abhängt, zuerst und ganz vorzüglich sein Augenmerk auf die moralische oder rein menschliche Bildung richtet und weshalb sie gerade die Hauptaufgabe für alle Erziehungsanstalten ist und bleiben muß. „Sind Herz, Verstand und Gefühl wie sie sein sollen, so werden auch die bürgerlichen Erfordernisse nicht fehlen, und glücklich wird der Staat sein, bei dem die Mehrzahl der Bewohner aus Menschen besteht (4)." Dennoch wird des früheren Erfolges wegen die Erziehung der Jugend nicht verabsäumen auch Bürgertugenden in ihren allgemeinen Zügen in ergreifenden Beispielen kennen zu lehren; sie darf jedoch hierzu nicht ängstlich die Gelegenheit aufsuchen, diese bietet sich ihr auf dem Wege der rein menschlichen Bildung von selbst dar.

Im wesentlichen kann bei der Erziehung kein Unterschied nach der Verschiedenheit der Stände obwalten. Jeder Mensch hat als solcher dieselbe Bestimmung, und daher muß bei allen die Erziehung in ihren Grundzügen dieselbe sein. Aber die einmal bestehenden und notwendigen verschiedenen bürgerlichen Stände und Gewerbe in jedem Staate zwingen auch bei der Jugenderziehung in den dazu bestimmten Anstalten auf sie nach der Art und Weise ihrer Thätigkeit durch gewisse Modifikationen der Bildungsmittel Rücksicht zu nehmen. Doch kann und muß der Staat jedem überlassen, sich seiner Individualität gemäß den besondern Beruf fürs Leben zu wählen und sich für ihn geschickt zu machen; er hat hierbei nur die Pflicht, zu seiner eigenen und seiner Mitglieder Wohlfahrt Sorge zu tragen, daß die für die einzelnen Berufsarten notwendigen Bildungsanstalten in zweckmäßiger Einrichtung und mit zweckmäßigen Gesetzen versehen vorhanden sind, denen sich jeder unbedingt unterwerfen muß, welcher überhaupt die Anstalt benutzen will.

4.

Die Bildung der Jugend zum Menschen und ihre allgemeine Vorbereitung zum Bürger sucht der Staat, oder an dessen Stelle der von

*) Aristoteles hielt die Bekanntschaft mit der Politik nicht einmal für Jünglinge für heilsam. Eth. ad Nic. 1. 1. fin. u. a. and. Ort. Denselben Grundsatz verfolgte auch Perikles bei Erziehung seiner Söhne, vgl. Plato, Protagoras.

seiner Bestimmung erfüllte Menschenfreund zu vermitteln durch eine Erziehung, welche sich zu dem von den Umgebungen und Zufällen abhängigen Heranwachsen derselben verhält wie die Kunst zur Natur: oder mit anderen Worten, durch eine mit sorgfältiger Überlegung veranstalteten Erziehung, welche die Jugend zu der Moralität und Bürgertugend auf einem sicherern und glücklicherern Wege leite als der sein kann, welchen die Natur allein und der Zufall führen möchte. Es versteht sich hierbei von selbst, daß diese künstliche Erziehung, wie sie überhaupt nur durch Abstraktion von der natürlichen gewonnen werden kann, auch stets jeden Streit mit derselben vermeiden muß: *πᾶσα γὰρ τέχνη καὶ παιδεία τὸ προλεῖπον βούλεται τῆς φύσεως ἀναπληροῦν**).

„Der Mensch", sagt Kant**), „kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht." Die trefflichste Darstellung von der Notwendigkeit und Wichtigkeit der Erziehung giebt Platon: *παντὸς γὰρ δὴ φυτοῦ ἡ πρώτη βλάστη καλῶς ὁρμηθεῖσα πρὸς ἀρετὴν τῆς αὐτοῦ φύσεως, κυριωτάτη τέλος ἐπιθεῖναι τὸ πρόσφορον, τῶντε ἄλλων φυτῶν καὶ τῶν ζώων ἡμέρων καὶ ἀγρίων καὶ ἀνθρώπων· ἄνθρωπος δὲ, ὡς φαμὲν, ἥμερον· ὅμως μὴν παιδείας μὲν ὀρθῆς τυχὸν καὶ φύσεως εὐτυχοῦς, θειότατον ἡμερώτατόν τε ζῶον γίγνεσθαι φιλεῖ· μὴ ἱκανῶς δὲ ἢ μὴ καλῶς τραφὲν, ἀγριώτατον ὁπόσα φύει γῆ****). Auch aus dem politischen Gesichtspunkte die Erziehung betrachtet, hat man sie überall, wo Einsicht vom wahren Staatswohl vorhanden war, als den Grundpfeiler desselben für Gegenwart und Zukunft angesehen (5), ja bei manchen Staaten des Altertums war die ganze Gesetzgebung eine Erziehung der Nation und der Jugend†). Ob eine künstliche Erziehung ein unbedingtes Bedürfnis sei, ob man es nicht bei der natürlichen bewenden lassen müsse? Diese Frage gründlich zu beantworten, gehört in die allgemeine Erziehungslehre; hier wollen wir uns vor allem mit der Erfahrung begnügen, daß die Notwendigkeit der künstlichen Erziehung zu allen Zeiten von den ausgezeichnetsten Männern anerkannt ist. Und wie könnte es anders sein? Sie ergiebt sich schon von selbst aus dem Bedürfnis, dem Begriffe und der Be-

*) Aristotelis Polit., VII, cap. 15. (Goettling).

**) Kants Pädagogik, Ausgabe von Vogt, Langensalza 1883, S. 62.

***) Plato de legibus VI, p. 765 e. u. 766 a., de legib. I, p. 644, a. b. Vergl. de republica VI, p. 491, d. e. IV p. 423, d. e. und 424, a. Eine ähnliche Stelle bei Plutarch de educ. c. IV. c. VII, 7.

†) Cramer, Gesch. d. Erz. u. d. Unt. i. Altertum. Elberfeld 1832. I, S. 171.

deutung der Erziehung überhaupt. Das Ziel der christlichen Erziehung ist ein ideelles, es kann also nicht auf dem Wege der Natur, sondern nur durch die Kunst erreicht werden.

Dringender als die Gegenwart forderte keine Zeit eine künstliche Erziehung. Einesteils liegt jetzt auf dem Wege der Heranbildung des Menschen zu viel, was zum Bösen hinabziehen kann, und wiederum auch zu viel, das richtig benutzt das größte Heil verspricht, als daß wir ohne eine Reflexion und Übung, wie jenes vorsichtig zu vermeiden oder zu schwächen, dieses überall aufzufinden und zu verwenden, auf ein Gedeihen der Jugend hoffen dürfen; anderenteils sind auch die Forderungen des ganzen Lebens sowohl in materieller als geistiger Hinsicht so mannigfach und groß, daß sie nur durch eine Erziehung, die von festen Grundsätzen und Anweisungen der Theorie und Praxis ausgeht, erfüllt werden können.

Die Bemühungen des Erziehers in Rücksicht auf seine Zöglinge sehen wir also geteilt durch seine Sorgen für die Entwickelung der menschlichen Natur in ihnen zur höhern Menschenwürde und durch die Bestrebung, sie im allgemeinen zur Befriedigung der Anforderungen des Staats vorzubereiten. Damit aber auch der Körper, als das zweite Element im Menschen, das Gepräge möglichster Vollkommenheit an sich trage, damit nicht die Bildung der Seele durch irgend eine Schwäche ihrer leiblichen Hülle Hemmungen leide, damit eine schöne Seele im Körper eine bequeme und stattliche Wohnung habe, und in ihm einen stets willigen und energischen Diener in seiner Thätigkeit nach außen und innen finde, — darum muß der Erzieher eine sorgfältige Ausprägung der Körperkräfte, und besonders der Organe, welche die Seele mit der äußern Welt in Verkehr setzen, für Pflicht achten. Überall hat er sich zugleich zu besinnen, daß, wie der Staat viele Bedürfnisse hat, welche befriedigt sein wollen, so noch unendlich mehr Individualitäten unter der Jugend bestehen, welche alle berücksichtigt werden müssen.

Fassen wir dieses zusammen, so können wir als die Hauptpunkte, welche eine kunstmäßige Erziehung zu verfolgen hat, die keinen Beschränkungen unterworfen ihre Aufgabe vollkommen zu erfüllen vermag, bezeichnen: dem aufblühenden Geschlechte dauerhafte Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers zu geben, und in ihr ein gleichschwebendes, vielseitiges, stets lebendiges Interesse für alles Wahre, Gute und Schöne, wie auch gewandte Denkkraft zu begründen, mit einer aus ihnen hervorgehenden gleichartigen wissenschaftlichen Bildung und einem innigen Gefühle für Menschenwohl und Religion. Aber in

der Vielseitigkeit des Interesses darf die Individualität nicht untergehen, sie muß sich vielmehr durch dieselbe zu einem in Sittlichkeit erstarkten Charakter erheben, welcher den Jüngling fähig macht, mit Überzeugung einen seiner Individualität angemessenen Platz im Vereine der Menschheit und des Staats zum erfolgreichen Mitwirken für beide und zu seiner eigenen weitern Veredelung einzunehmen. Nur wenn diese Aufgabe vollkommen gelöst ist, kann die Erziehung als vollendet angesehen werden; sie hat einen moralischen Menschen, ein nützliches Mitglied im Staate, einen Christen gebildet (6).

Das vorzüglichste Mittel hierzu ist der Unterricht, d. h. jede planmäßig angelegte ernste Unterhaltung zwischen Erzieher und Zögling, durch die jener in diesem, sei es lehrend oder warnend, einen den genannten Bestrebungen der Erziehung entsprechenden Gedankenkreis zu bilden bemüht ist.

So wie jede Erziehung ohne Darbieten von Vorstellungen undenkbar ist, so wird auch durch jedes solches Darbieten eine gewisse Erziehung zustande gebracht, wenn wir überhaupt mit diesem Namen jegliche Art von Seelengestaltungen bezeichnen können, mag sie der wahren Bestimmung des Menschen entsprechen oder nicht. Nach der Verschiedenheit der dargebotenen Vorstellungen gestaltet sich auch das Resultat verschiedentlich, aber nur das Darbieten von Vorstellungen, welches jenes gewünschte Resultat zu schaffen vermag, dürfen wir einen Unterricht im rein pädagogischen Sinne nennen, jedes andere ein Abrichten, oder sonst wie. Kommt es nun bei jedem Thun zu einem bestimmten Zwecke nicht allein darauf an, welcher Mittel wir uns bedienen, sondern ganz besonders auch, wie wir uns derselben bedienen, so wird der erziehende Unterricht nicht allein von der Beschaffenheit der Unterrichtsgegenstände abhängig sein, sondern auch von der Weise, in welcher wir sie gebrauchen. Um aber dem Zwecke der Erziehung vollkommen zu genügen, dazu bedarf der Unterricht nicht nur der besten Gegenstände, der richtigen Methoden und der passendsten Manieren, sondern auch des Schutzes, der Pflege und der Stütze der Regierung und der Zucht im steten kräftigen und besonnenen Zusammenwirken. Hierdurch haben wir den strengen Unterschied zwischen Lehrer und Erzieher gefunden. Es unterscheidet sich der Lehrer — so nennen wir den, welcher jenen Unterricht erteilt, — vom Erzieher nur darin, daß letzterer Regierung und Zucht zum Schützen, Schirmen und Hegen des Unterrichts wenigstens in größerm Maße in seinen Händen hat als ersterer. Wir verstehen unter Lehrer also nicht einen Lehrmeister, der irgend ein einzelnes Wissen, eine einzelne Geschicklich-

keit u. dgl. zu ihrem künftigen Gebrauch für den bloß materiellen Vorteil einübt, sondern des Lehrers Arbeit ist dahin gerichtet (es nochmals zu wiederholen), durch den Unterricht in seinen Lehrlingen den Gedankenkreis zu bilden, aus welchem Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen hervorgehen, die ihn zu einem würdigen Mitgliede im Staate und der Menschheit erheben (7). Ist nun die Bildung dieses Gedankenkreises das, worauf es bei der gesamten Erziehung am meisten ankommt, so können wir auch wohl dem Lehrer, dessen Augenmerk vornehmlich auf ihn gerichtet ist, den Namen eines Pädagogen gestatten.

Können aber Schulen je Erziehungsanstalten werden? freilich nicht im vollsten Maße, weil, wie bemerkt, hierzu Regierung und Zucht nicht vollständig in ihrer Macht sind, sondern sie diese zum größten Teil der Familie anheimstellen müssen, die oft mehr entgegenwirkt als unterstützt. Aber ebenso gewiß ist es auch, daß der Unterricht in den Schulen, sobald man ihn dem eigentlichen Zwecke der Erziehung und den Gesetzen der Erziehungskunst gemäß eingerichtet haben wird, auch seinen sehr bedeutenden Einfluß auf die moralische Bildung nicht versagen wird. Ist nicht endlich die Zeit da, wo unsere Humanitätsschulen mit Recht ihre Namen zu verdienen arbeiten werden, wo in ihnen nicht der Kenntniserwerb allein beabsichtigt wird, sondern wahre Menschenveredelung; wo man sich nicht begnügt die Köpfe mit allerlei einzelnem Wissen vollzustopfen, sondern wo man nichts höher achtet, als in die jugendlich frischen und kräftigen Gemüter die Saat alles Schönen, Wahren und Guten zu legen! Giebt's der traurigen Beispiele nicht genug, daß auch die größte Masse des Wissens nicht vor gemütlicher Verkrüppelung und Entartung schützt, daß mit ihr so oft im Laufe der Zeit auch das Wissen verloren geht (8)? Gerade je mehr das häusliche Leben und andere äußere Umstände die Erziehung zu verderben drohen, um so viel sorgfältiger muß die Schule bedacht sein, ihren Unterricht zu einem moralisch erziehenden zu machen, indem sie durch ihn womöglich die Mängel und Fehler in der häuslichen Zucht wieder gutzumachen hat; und wir werden daher um so mehr pädagogische Wissenschaft und Kunst von ihren Lehrern zu fordern uns veranlaßt sehen.

5.

Herbart nennt als die ersten Forderungen, welche wir an einen Pädagogen zu stellen berechtigt sind, und wer wollte es leugnen, mit Recht: „Wissenschaft und Denkkraft, und zwar eine solche Wissen-

schaft, eine solche Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als ein Fragment des großen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen verstehe." Außer dieser Wissenschaft zur Mitteilung bedürfe der Lehrer für sich noch einer andern Wissenschaft, der Pädagogik*). —

Um diesen Forderungen zu genügen ist es also vor allem nötig, daß sich ein Erzieher, ehe er in seinen Wirkungskreis tritt, eine deutliche Einsicht angeeignet hat in das, was die Menschheit und der Mensch ist, wie sie sich entwickelt, welches Ziel ihnen ihrer Natur gemäß zu erstreben gesteckt, was sie auf dem Wege ihrer Entwickelung hemmte oder begünstigte, wie weit sie in der Gegenwart zu jenem Ziele vorgerückt und was die Erfahrung, um sich in der Zukunft ihr immer mehr und mehr zu nähern, anrät: — wollen wir es kurz zusammenfassen — eine historisch-philosophische Bildung in ihrer engsten Verbindung.

Die menschliche Natur im allgemeinen in ihrem leiblichen und geistigen Element lehrt die Anthropologie — die Physiologie und die Psychologie erkennen. Die psychische Entwickelung geschieht nach mathematischen Gesetzen, wobei die Eindrücke der Natur auf den inneren Sinn des Menschen in ihrer Mannigfaltigkeit und zugleich in ihrer verschiedenen Kraft (und die aus ihnen entstehenden Vorstellungen und Empfindungen) die mathematischen Größen darbieten. Die verschiedene Beschaffenheit der Organe des menschlichen Wesens, welche dem inneren Sinne desselben die äußeren Eindrücke zuführen, giebt die verschiedenen Grundformen der Individualitäten; und die Art, die Masse und die Macht dieser von der Natur kommenden Eindrücke sind das zuerst und immer vorhandene Element, welches dem Menschen im Umgange mit Menschen seine Individualität zu äußern und seine Bestimmung zu erfüllen die Kraft verleiht. Je reiner, je bestimmter und edler ihrerseits die Eindrücke der Natur sind, desto reiner, erhabener und sicherer muß auch ihr Resultat in der Seele des Menschen sein.

Bietet die Natur auch wirklich die Gegenstände, von welchen die Bilder in die Seele des Menschen gelangen, in der erwünschtesten Gestalt dar, mag sie selbst durch scharfes und bestimmtes Hervorheben der einzelnen Gegenstände und ihrer Gruppierungen die Auffassung derselben erleichtern, so fühlt der menschliche Geist doch im Gange seiner Entwickelung auf verschiedenartige Weise das Bedürfnis, sich

*) Allgem. Päd., Ausgabe von Willmann, Leipzig 1863. I. S. 337, 340 f.

eine deutlichere Anschauung der ihn umgebenden Welt und ihre immer tiefere Erkenntnis zu erwerben. Darum sucht er die einzelnen Gegenstände in eine gewisse Ordnung nach der Gleichheit und Ähnlichkeit ihrer Beschaffenheit zu bringen und sie immer gründlicher in ihrem Zusammenhange zum Ganzen und in dem ihrer einzelnen Teile zu erforschen: es entsteht ihm die Naturwissenschaft historisch und rationell. — Das Mittel, wodurch wir die Gegenstände der Natur nicht nur in dem genauesten gegenseitigen Verhältnis der Menge, in welcher sie sowohl selbst, als ihre Teile vorhanden sind, sondern auch hier und dort die bestimmteste Beschaffenheit ihrer Formen und das Wesen ihres inneren Zusammenhanges kennen lernen, ist die Mathematik.

Als ein besonderer Gegenstand bei der Betrachtung der Natur tritt der Mensch sich selbst entgegen. Indem er nun von den Naturwissenschaften und der Mathematik verlangt, daß sie ihn sich selbst kennen lehren sollen, so sondert sich aus den Naturwissenschaften im höchsten Sinne als ein besonderer Zweig die Anthropologie heraus, die ihn in ihren Teilen, der Physiologie und Psychologie, zur Erkenntnis der Gesetze seines physischen und psychischen Lebens führen. Hierdurch erst gelangt der Mensch zum Selbstbewußtsein und erscheint hierdurch erst in seiner wahren Würde. Aber die Mathematik hilft auch dadurch, daß sie übereinstimmend mit dem Mechanismus des Geistes zum Erwerbe deutlicher Erkenntnis strebt, Sicherheit, Konsequenz und Gewandtheit im Denken erzeugen, und erzieht im Vereine mit den Naturwissenschaften den Geist, indem sie ihn vom unbedingt Gegebenen zum unfehlbar Notwendigen leitet, zur Besonnenheit, Gerechtigkeit und Wahrheit. Beide, Mathematik und Naturwissenschaften, erzeugen und befestigen in ihm Beständigkeit und die Idee des Schönen, indem sie ihn mit den unwandelbaren Gesetzen der Natur befreunden, und während jene die richtige Proportion der Teile zu einander im Ganzen entwickelt, diese die trefflichsten Muster dazu darbietet (9).

Der Pädagog also, welcher sowohl den Mechanismus der Seele, als auch das physische Element im Menschen, und besonders die Organe, durch welche die Eindrücke der Natur zu dem innern Sinn gelangen, genau kennen muß, der alle jene Tugenden, welche Naturwissenschaft und Mathematik im Menschen hervorbringen, in seinem höchsten Ziele vereinigt sieht, bedarf unumgänglich nötig des Studiums der Naturwissenschaften, der Mathematik, der Anthropologie, der Physiologie und Psychologie. Aber es ist nicht genug, daß der Erzieher weiß, was der Mensch ist und nach welchen Ge-

setzen er leiblich und geistig wächst, ihm muß auch der Zweck seines Lebens in lichter Anschauung vor der Seele stehen, den glücklich zu erreichen seine Kunst helfen soll. Dieser Zweck entwickelt sich ihm aus dem menschlichen Wesen nach den Ideen der praktischen Philosophie. Überhaupt bedarf der Pädagog der Philosophie, weil Pädagogik eine Wissenschaft ist und die Mutter aller Wissenschaften die Philosophie.

Lehrt nun die Natur den Menschen sich selbst und seine Bestimmung erkennen und führt ihn auch zu dem Glauben an das Dasein Gottes, so versteht er ihre tiefste Wahrheit nicht sogleich und auf einmal, er wird zuerst von ihr roh und sinnlich bewegt und erhebt sich allmählich nur zu ungetrübtem Genusse seliger Sphärenharmonie. Dieses ist aber das Werk vieler Jahrtausende, in denen die Natur nie aufhört zu belehren, aber nur dadurch, daß das folgende Geschlecht von dem früheren die erworbene Einsicht überkommt, sich aneignet und auf sie gestützt weiterforscht. Die Leiterin dieser Erfahrung von Geschlecht zu Geschlecht, die Trägerin aller menschlichen und göttlichen Weisheit ist — die Geschichte: certissima divinae erga homines benignitatis obses, veritatis mater, vitae norma, actionum propagatrix vera, prudentiae, ut quidam apud Graecos loquitur, metropolis (10). Ohne die Geschichte rückt der Mensch in der Kultur nur sehr langsam fort und erhebt sich nie aus der Dürftigkeit und Unmündigkeit seines Gemütes zu Gedankenreichtum, Freiheit und wahrem Seelenadel; er verläßt auf der Stiege zur Wahrheit nie die unterste Stufe, mit einem Worte, die Geschichte ist das zweite, aber vorzüglichste Element zur Erziehung des Menschen für das ihm von Gott gesteckte Ziel (11).

Wem nicht das Buch der Geschichte klar und deutlich in vollem Lichtglanze ausgebreitet vor der Seele liegt, der unternehme es nicht, Erzieher der Jugend zu werden. Dunkel ist ihm die Natur des Menschengeschlechtes, dunkel ist ihm dessen Bestimmung und der zu ihr schon durchlaufene Weg, dunkel ist ihm die Erziehung Gottes. Wie will er die Jugend verstehen, wie will er sie die Gegenwart aus der Vergangenheit erkennen lehren, wie sie mit Wohlwollen und Liebe für die Menschen erfüllen und mit dem Glauben an die göttliche Vorsehung beseligen, wenn er selbst nicht das Menschengeschlecht in der ganzen Entwickelung aus seiner Kindheit bis auf unsere Zeit begriffen, wenn er selbst nicht den zum Ziele ringenden Menschen mit allen Schwächen und Tugenden in seinem Handeln und Dulden lieben gelernt, wenn er selbst nicht von dem Anstaunen der allwaltenden und unendlichen Liebe Gottes, die allein das Gedeihen giebt, begeistert ist!

Der aus der Wiege erwachsende Mensch giebt ein vollkommen analoges Bild zu der Entwickelung des ganzen Menschengeschlechtes. „Sieht man nicht", sagt Herbart, „die Weite zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? Sie ist so groß wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur und des Verderbnisses trug (12)." — Auch der lallende Säugling erhebt sich nur durch geistige Nahrung unter der Hand Gottes, die heute noch dieselben Wunder vollbringt, mit denen sie unsere Urväter erleuchtete, aus der Tierheit zur Menschlichkeit. Glücklicher ist unser Geschlecht, daß wir die geistige Nahrung nicht erst mühsam, einseitig und stückweise erwerben müssen, sondern daß sie hochaufgeschichtet vor uns liegt in umfassendem Vorrate und trefflicher Ordnung zu fleißigem Gebrauche (13). „Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre, sei es als Warnung." Soll aber das aufwachsende künftige Geschlecht das Werk menschlicher Veredelung zum höchsten Ziele seiner Bestimmung mit Überlegung und Sicherheit weiter fördern, so muß es die Laufbahn, welche bis zu ihm die Menschheit durchwandelte, klar und deutlich vor sich sehen. „Wir können der verborgenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, daß etwas dahinten geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; — vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsere jüngeren Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter geradeaus in die Zukunft gehen können, mit eigenen Schritten, ohne entlehnte Stelzen."

„Sollten sie aber das Werk der Vorfahren fördern, so müssen sie dabei hergekommen sein, — sie müssen vor allen Dingen diese Vorfahren als die ihrigen von früh auf erkannt haben*)". —

6.

Ist nun die Entwickelung des einzelnen Menschen analog der Entwickelung des Menschengeschlechtes, so ist die Darstellung dieser

*) Herbart, Allg. Päd., Ausgabe von Willmann, I, S. 337 u. 344. Vergl. Luden, Allgemeine Geschichte der Völker und Staaten des Altertums. S. 6. „Überhaupt ruht die Gegenwart auf der Vergangenheit, und wer für die Zukunft etwas Gutes und Bleibendes zu bewirken wünscht, der muß es an die Gegenwart knüpfen, die allein aus der Vergangenheit zu erkennen ist."

Entwickelung in der ganzen Kette ihrer Momente von dem kindlichen Altertume bis zur gereiften Mannheit unserer Zeit die Richtschnur, an welcher der Mensch von der Kindheit zum Manne geleitet wird, und das Altertum in ihr der Teil, mit welchem wir die Erziehung beginnen müssen (14). Aber in den weiten Räumen jener Zeiten aus der Masse der Völker, welche in ihnen lebten, werden wir für unsere Jugend die Völker oder das Volk herausſuchen, wo wir die Jugend der Menschheit in ihrer edelsten Entfaltung wahrnehmen. Dieses Volk mögen wir dann, und zwar von dem Punkte seiner Geschichte, wo ein Heraustreten aus der Sinnlichkeit und Roheit zu geistigem Genuß und wahrem Seelenadel bemerkbar wird, unserer Jugend, sobald sie mit ihm zu leben schon die Kraft gewann, zum Begleiter geben; mit ihm mag sie den Kampf mit der Sinnlichkeit und Beschränktheit zu geistiger Freiheit und Vielseitigkeit beginnen; und mit ihm wird sie diesen Kampf glücklich vollenden, wenn sie sich eines Freundes rühmen kann, der die Eigentümlichkeit beider genau erfaßt hat, der mit beiden zu leben und immer das innigste Verständnis und Mitgefühl zwischen ihnen zu erwecken und zu erhalten Geist und Gemüt besitzt. Ein solcher Freund und Führer muß nun der Erzieher sein, und jenes Volk, das wir uns wünschen, ist kein anderes als das griechische. Der Grieche steht, wo wir die erste Bekanntschaft mit ihm anknüpfen, auf der Stufe der menschlichen Entwickelung, welche unserer Jugend entspricht, wenn sie sich aus dem beengenden und niederziehenden Einwirken der natürlichen Umgebungen befreit hat, und in ihrem Innern ein Leben erwacht, das sich nicht mehr allein in leiblichen Genüssen und kindischen Spielen ergötzt, nicht mehr allein am Betrachten des Mannigfaltigen und Bunten seine Befriedigung findet, sondern nach allem Großen und Schönen ein gewisses Sehnen fühlt, und es mit heiterer Lust ergreift, sobald es ihm nur auf die rechte Weise geboten wird. „Der Genius der Menschheit" — sagt Cramer in seiner Geschichte der Erziehung I, 142 —, „der sich bei den Ägyptern aus dem Stande der Kindheit herauszuwinden suchte, aber seinen Blick noch nicht frei zu den Wolken emporheben konnte, sondern immer wieder zur Erde gebeugt wurde, — erscheint in Griechenland als ein heiterer lieblicher Knabe, dem im jugendlichen Wohlgenusse das Leben erblüht, der in ungetrübter Heiterkeit sich seines Daseins freut, mit harmlosem Sinne die Welt umfaßt und mit allen, selbst den Göttern, im vertraulichen Umgange lebt."

Hierin nun liegt der Grund, weshalb das Studium der griechischen Geschichte für den Erzieher von der allergrößten Wichtigkeit ist,

weshalb das Interesse für sie das für alle übrigen Völker, selbst für die Römer, weit überwiegen muß (15). Die Ursache dieses Vorzugs der Griechen ist in der Gunst der äußeren Umstände und Verhältnisse, unter denen sie sich emporarbeiteten, zu suchen. Man möchte fast glauben, die göttliche Vorsehung habe dieses Volk mit allen Gaben, durch welche es die Menschen schnell zur höchsten geistigen Vollkommenheit zu erziehen vermag, ausgestattet, um durch ihre Muster den künftigen Geschlechtern die ideelle rein menschliche Bildung zu sichern, wenn sie im Drange der äußeren Reibungen gefährdet sein sollte*). Von allen für die Jugend in dem bezeichneten Alter passenden Eigenschaften finden wir nichts oder nur wenig, und dieses fast immer gleichsam nur in Abbildungen, und oft durch fremdartige Zusätze verstimmt, in der Geschichte und Litteratur der Römer. Hier zeigt sich von dem ersten Auftreten des Volkes überall das Prinzip des materiellen Vorteils vorherrschend: überall ist sein Sinn nur auf das Praktische gerichtet; es vereint alle seine Thätigkeit in der Politik nach innen und außen. Können wir jenes Prinzip unserer Jugend wünschen? Hat sie Wohlgefallen an dem, was bloß praktisch ist, und was Politik heißt? Allen Großthaten der Römer, die wir als Muster unserer Jugend vorführen möchten, können wir größere der Griechen entgegensetzen: größere, insofern sie doch nicht allein das Ergebnis berechnender politischer Selbstsucht sind. Was z. B. kann sich mit Athen in der Zeit der Perserkriege vergleichen? — „Wir erblicken", sagt Cramer, „in dem Römer den gereiften Jüngling, dem im jugendlich-kriegerischen Mute die ganze Welt gehört, der aber nicht von einem blinden Streben nach außen getrieben wird, sondern sich eine Welt erobern, sich einen Besitz verschaffen und sich das Haus seiner Zukunft gründen will**)!" — Es liegt in der Natur des Menschen und in den Bedingungen seines Lebens, daß er allmählich aus den Träumen der idealen Welt seiner Jugend in die wirkliche gezogen, und diese ruhig aufzufassen, und in ihr und für sie zu leben ernst gemahnt wird. Einen solchen Übergang sehen wir in den letzten Perioden der griechischen Geschichte; und an sie zur rechten Zeit die römische geknüpft, macht dem heranreifenden Jünglinge den Übertritt aus dem idealen Leben in das wirkliche um so weniger schmerzlich. Aber die Welt der Voll-

*) Vergl. Wolf, Darstellung der Altertumsw., herausgeg. von Dr. W. Hoffmann, Leipzig 1833, S. 59. u. Hemsterhusii Oratio de linguae graecae praestantia ex ingenio Graecorum et moribus probata. Lugd. Batav. 1784. p. 62 seqq.

**) Cramer, Geschichte der Erziehung ꝛc. I. S. 351. Vergl. Schwarz, Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagog. Leipzig 1833/34. S. 157.

kommenheiten muß er stets in seinem Innern bewahren, und die wirkliche Welt ihr, soviel es ihm gestattet ist, nachzubilden als das Ziel seines Lebens nie aus den Augen verlieren. So nur vermag er in unsere Zeit überzugehen, wo das Ideale mit dem Praktischen neben einander läuft, und die edelsten Gemüter beides zu vereinigen sich bemühen: so nur wird es ihm gelingen, als Mann sich an diese anzuschließen (16).

7.

Ist die Kenntnis des Menschen in seiner allgemeinen Beschaffenheit und im Individuellen für den Erzieher von der höchsten Bedeutung, und kommt es ihm bei dem Erwerbe beider vorzüglich darauf an, daß er die menschliche Natur zu ihrer originellen, freien und allseitigen Entwickelung von Anfang an betrachten könne, so gewährt ihm dies wiederum allein nur, oder wenigstens auf die vorzüglichste Weise, die Geschichte der Griechen; bei diesem Volke allein können wir eine solche Entwickelung mit Sicherheit historisch nachweisen (17). Und indem der Erzieher hierdurch eine feste Grundlage hat für die Erkenntnis des allgemein Menschlichen, findet er zugleich in unübertrefflichen Schilderungen scharf ausgeprägte Charaktere zu fest ruhender und unbefangener Anschauung, welche ihm den Blick in die individuelle Gestaltung des Menschen erleuchten und schärfen. Aber nicht genug! er lernt hier auch, unter welchen Umständen sich der Mensch fast unbegreiflich schnell und zu welcher hohen Vollkommenheit erheben kann; lehrt ihn jenes die Mittel, ein ähnliches glückliches Gedeihen unserm aufblühenden Geschlechte zu bereiten, so giebt dieses seinem Streben innige Begeisterung und Zuversicht. Endlich erhält er durch die griechische Geschichte, Litteratur und Kunst das hellste Licht auf die Geschichte, Litteratur und Kunst, nicht nur der Römer, sondern aller übrigen Völker, bis auf unsere Zeit; nur im Besitz ihrer tiefsten Kenntnis vermag er den Weg, welcher die Entwickelung des ganzen Menschengeschlechts verfolgte, mit Deutlichkeit zu übersehen; denn in welcher der Künste und Wissenschaften, auf denen die ideelle Bildung des Menschen beruht, erheben sich nicht die Völker der Erde auf den Schultern der Griechen (18)?

Um aber so tief in den Geist des griechischen und des gesamten Altertums zu dringen, daß man seine Eigentümlichkeit vollkommen in sich aufnimmt, ist das Studium der Monumente selbst, welche ein Ausfluß, die äußere Offenbarung jenes Geistes sind, unbedingt notwendig. Das Quellenstudium der Litteratur in allen Zweigen, und Autopsie der Denkmäler der Kunst und Technik ist durch nichts ersetz-

lich. Mögen Geschichtswerke der neuern Zeit selbst nach den Quellen bearbeitet noch so treffend das Altertum zu schildern streben, mögen Übersetzungen seinen Mustern noch so treu und kunstvoll nachgebildet ein, immer erkennt man in ihnen den Einfluß neuer Sprach- und Denkweise, und jedenfalls entbehren sie des vorzüglichsten Mittels den Geist des Altertums zu malen, der Sprache desselben; mit ihr ist der Genius des Altertums entflohen. Und was die Denkmäler der bildenden Künste betrifft, so überläßt der Anblick auch unübertrefflicher Abbildungen gerade das Wichtigste, Leben und Wahrheit, der Phantasie hinzuzudenken. „Nur eigene Beschäftigung mit den Stoffen und Formen des Altertums stimmt unsere Seele in den Geist der Alten und bereitet sie zu höherer Weihe, nicht eine schon fertige, wenngleich noch so treue Darstellung fremder Hände. Was aus dergleichen Darstellungen sich ziehen läßt, verhält sich zu jenen selbst erworbenen Einsichten wie die Bekanntschaft mit auswärtigen Völkern und Menschen, die wir durch Reisebeschreibungen machen, zu den anschaulichen Kenntnissen, die der Aufenthalt bei ihnen und ein längeres Zusammenleben einflößen. Noch weniger endlich dürfen in Zeitaltern, die in gleichem Maße reich an Gestalten wie an umfassenden Ideen sind, mitgeteilte Kenntnisse die Stelle unmittelbarer Anschauung vertreten*)."

Aber nicht allein um eine tiefe Einsicht in das Altertum zu gewinnen, ist für den Pädagogen das Studium seiner Kunstdenkmäler von unschätzbarer Wichtigkeit, es hat auch für ihn als Künstler, und als solchen haben wir ihn später darzustellen, eine wohl noch höhere Bedeutsamkeit.

Alle Künste sind durch die Kunstidee oder durch das Streben nach den Idealen zu einem Ganzen verbunden. Wie das Ganze nur aus seinen einzelnen Teilen erkannt werden kann, so jeder einzelne Teil nur aus dem Ganzen. Der Pädagog muß also, um die Kunst seines Berufs vollkommen zu begreifen, die Idee der Kunst in allen Arten ihres äußern Erscheinens studieren. Am meisten wird er hierin Fleiß auf das Studium der plastischen Künste im Altertum zu wenden haben. Die Kunst überhaupt studierend fühlt er, indem er sich in das vom Ideal begeisterte und schaffende Gemüt der Künstlers vertieft, eine ähnliche Stimmung in seinem Gemüte entstehen, die ihn sittlich veredelnd zur Empfängnis und Ausbildung eines reinen Ideals erhebt; aber die plastische Kunst des Altertums ist es, die ihn ganz vorzüglich in ihren Denkmälern die menschlichen Eigenschaften des

*) Wolf, Darstellung der Altertumswissensch. in d. angef. Ausg. S. 59.

Leibes und der Seele in göttlicher Gestalt, d. h. die ideale menschliche Vollkommenheit in Leib und Seele im reinsten Gepräge der Form zu sinnlicher Anschauung vorführt.

Gut ist es, wenn der Pädagog sich nicht allein auf das theoretische Studium der Kunst beschränkt, sondern, so viel es Zeit und Anlage erlaubt, sie auch praktisch zu üben sucht, schon weil er durch diese Praxis tiefer und umsichtiger in die Kunstidee einzudringen vermag. Am leichtesten bieten sich ihm dazu die Dichtkunst, Musik, Zeichenkunst und Malerei. Die außerordentlichen Vorteile der auf sie angewendeten Bemühungen sowohl für ihn selbst als auch in Rücksicht auf seine Zöglinge sind leicht erkenntlich, den größten Gewinn aber kann er sich von der Zeichenkunst und Malerei versprechen. Denn nicht nur, daß jene ihm bei dem Studium der plastischen Künste unentbehrlich ist, sie befreunden ihn auch beide aufs innigste mit der Natur, und lehren ihn aufs deutlichste und sicherste die Proportionen des Schönen und Charakteristischen auffassen.

Zu den vorzüglichsten Kunstdenkmälern des klassischen Altertums gehören auch seine Sprachen. Deshalb nun und weil ad rerum intelligentiam nullus patet nisi per exquisitissimam scientiam linguarum, Graecae praesertim et Latinae*), heißt Vernachlässigung alter Sprachstudien bei Lehrern für Gymnasien und höhere Bürgerschulen entschuldigen und beschönigen, keinen Begriff haben von ihrem Berufe und von der Art und Weise, wie das Altertum zu studieren sei. Denn um letzteres noch näher zu betrachten — wie unterscheidet sich die Rede und der Gedanke? — „*Οὐκοῦν διάνοια μὲν καὶ λόγος ταυτόν· πλὴν ὁ μὲν ἐντὸς τῆς ψυχῆς πρὸς αὐτὴν διάλογος ἄνευ φωνῆς γιγνόμενος, τοῦτ᾽ αὐτὸ ἡμῖν ἐπωνομάσθη διάνοια. ΘΕΑΙ. Πάνυ μὲν οὖν. ΞΕ. Τὸ δὲ γ᾽ ἀπ᾽ ἐκείνης ῥεῦμα διὰ τοῦ στόματος τὸν μετὰ φθόγγου, κέκληται λόγος**).“ Wer also die Gesetze der Sprache alter Völker erforscht, ergründet ihre Art und Weise zu denken, eröffnet sich die Quelle aller ihrer Bestrebungen und Handlungen, welche Richtung sie auch nahmen.

Auch hier, bei dem Studium der alten Sprachen, wird wiederum

*) Ruhnken, Elogium Tib. Hemsterhus. p. 255.

**) Plato Sophist. p. 263. e. Vergl. p. 264. b. und Theaetet. p. 189. e. und 190. a. Ebenso Gottfr. Hermann de emendanda ratione graecae grammaticae, P. I, § 1, p. 1 sqq. — Vor allen ausgezeichnet hat diese Sache Tiberius Hemsterhusius erörtert in seiner Oratio de ling. gr. praest. p. 49 ed. Lugd. Batav. MDCCLXXXIV. Vergl. Niethammer, Streit des Philanthropinismus und Humanismus, S. 175. 176.

das der griechischen für den Erzieher den Vorzug behaupten. Ist einmal die Geschichte der Griechen für ihn die bedeutendste und muß sie aus den Quellen selbst geschöpft werden, so ist auch eben deshalb ihre Sprache, in welcher die meisten und vorzüglichsten jener Quellen überliefert sind, von derselben Wichtigkeit*). Kommt es ferner beim Erlernen der alten Sprachen alles auf das Studium ihrer Entwickelung (19) an, befreundet man sich dadurch allein mit dem Geist des Altertums aufs innigste und ist dies der vorzüglichste Zweck aller altertümlichen Studien, so behauptet die griechische Sprache auch hierin vor allen anderen und nicht weniger vor der lateinischen den Vorzug; sie allein bildete sich vollkommen originell aus, sie allein läßt diese Ausbildung an im Ganzen genügenden Denkmälern betrachten (20). Ebenso ist sie die Sprache, welche alle, selbst die römische, anerkanntermaßen in jedem Vergleichungspunkte weit übertrifft, die allen zum Muster gedient hat, ohne die man die römische nicht einmal gründlich erlernen kann, nach der sich noch heute alle Sprachen fortwährend vervollkommnen müssen. Und wollen wir nun vollends einräumen, daß kritische Übungen für die gereifteren Schüler an Gymnasien aus mehreren Gründen ein nicht zu verschmähendes Erziehungsmittel sind**), so ist auch hierin wiederum der griechischen Sprache der erste Platz zuzugestehen, denn wahre Kritik beruht auf der Einsicht in den historischen Gang der Entwickelung namentlich der Ideen und der Sprache.

Das älteste litterarische Denkmal und auch unbedingt die Quelle und das Muster der Kunst und Litteratur der Griechen und somit auch des gesamten klassischen Altertums, ist Homer, *δι' ὃν ἥτε ἄλλη παιδεία πᾶσα παρῆλθε εἰς τὸν βίον καὶ τελευτῶσα φιλοσοφία.* Wer sich ihn nicht nach Inhalt und Sprache so ganz aneignet, daß er mit ihm gleichsam zu leben vermag, wird sich mit wenig glücklichem Erfolge mit den folgenden Zeiträumen des griechischen Altertums vertraut zu machen suchen, überall droht ihm Gefahr, in Wahn und Irrglauben zu geraten. Aber nicht nur deshalb müssen wir das Studium des Homer für den Erzieher durchaus unerläßlich achten, sondern weil ihm im ganzen weiten Felde alles menschlichen Wissens- und aller Litteratur kein dem jugendlichen Gemüte zur Zeit, wo

*) Vergl. Melanth. de stud. graecae linguae Declam. IV. p. 422. 3. und Heinsii de conjug. graec. lingua et discipl. Orat. Amsterd. 1657. p. 346. 347.

**) Wann ist aber die Zeit, diese kritischen Übungen zu beginnen? — Dav. Ruhnkenius (vit. Ruhnk. a Wyttenbach descript.) p. 259: „Nolebat adolescentes, adhuc rudes aliarum rerum, necdum a judicio paratos et lectione usque Scriptoris tractandi probe versatos, emendationem factitare."

überhaupt der klassische Unterricht bei der Jugend beginnen soll, angemesseneres, alle pädagogischen Rücksichten mehr befriedigendes und wirksameres Erziehungsmittel, um in ihm Vielseitigkeit des Interesses anzuregen und ihn für Moralität zu gewinnen, zu Gebote steht (21).

8.

Die Hauptaufgabe der Geschichte in der angenommenen umfassenden Bedeutung und vornehmlich der alten Geschichte bei der Erziehung ist Vielseitigkeit des Interesses zu begründen. Dasselbe bezwecken neben ihr auch die Mathematik und die Naturwissenschaften. Diese und die Geschichte verfolgen ihr Ziel zwar auf gesonderten Bahnen, jedoch in einem Gebiete, denn der Mensch gehört auch zur Natur im weiteren Sinne: die Geschichte flößt Teilnahme für die Menschheit ein, die Mathematik mit den Naturwissenschaften Interesse für die Natur, und beide führen das Herz zur Liebe und Anbetung des höchsten Wesens, des Schöpfers, Erhalters und Regierers der Welt. — Die Menschheit liegt dem Menschen (schon als Geschöpf der Gattung) näher als alle übrigen Teile der Natur; in den Ideen, die er durch sie gewinnt, besteht sein inneres Leben, in ihnen erschaut er der Gottheit Bild; darum sind ihm die Menschenideen wichtiger und heiliger, ja unentbehrlicher als die Naturideen. Höher jedoch steigt die Mathematik in ihrem Werte wiederum dadurch, daß das Interesse für das All nicht ohne Erkenntnis bleiben darf. Erkenntnis kommt zwar auch durch die Geschichte und ihre Hilfswissenschaften, aber eindringender und tiefer durch die Mathematik.

Wie viel Seiten hat nun dieses vielseitige Interesse, das durch die Geschichte und Mathematik begründet und dann durch sie zu möglichster Vollkommenheit der Erkenntnis herangezogen werden soll? Gerade so viel als der menschliche Geist Begehrungen hat, sich in den Erscheinungen der inneren und äußeren Welt ein Reich mit genau begrenzten und wohl geordneten Provinzen zu bilden und in das Innerste ihres Wesens einzudringen. Die Befriedigungen dieser Begehrungen sind die gesamten Wissenschaften. Unter diesen Wissenschaften sondern sich jedoch mehrere ab, die, insofern als sie zur Basis für alle übrigen dienen, vorzugsweise dem Zwecke der Jugendbildung förderlich scheinen und daher mit dem Namen Schulwissenschaften belegt werden können. Muß nun ein Pädagog, schon um in der Reihe der wirklich Gebildeten zu stehen, und ganz besonders, da er Vielseitigkeit seiner Zöglinge bezweckt und aus dem weiten Felde aller Wissenschaften und Künste die herauszuwählen hat, welche zu

seinem Zwecke nützen könnten, sie alle insgesamt in hinlänglicher Übersicht kennen, so wird es ganz unumgänglich nötig sein, daß er alle Schulwissenschaften nicht oberflächlich studiert habe. Der Unterricht, den wir als das vorzüglichste Mittel zur Erziehung annehmen, ist kein zufälliges, willkürliches Aggregat von allerlei Lehrgegenständen, sondern er begreift nichts mehr und nichts weniger, als alle jene Schulwissenschaften und zwar in genauer Verbindung und unabänderlicher Aufeinanderfolge; jede hat in ihm seinen bestimmten Platz, wo sie gestützt von anderen steht und wiederum als Stütze für die folgenden dient. Um diese Wechselwirkung der einzelnen Unterrichtsgegenstände gehörig zu verstehen, um zu wissen, was in jedem Augenblicke der zu erziehenden Jugend und in welcher Folge es darzubieten sei, muß man offenbar mit ihnen selbst vertraut sein; derjenige, bei welchem dies nicht der Fall ist, sieht zweifelsohne jeden Gegenstand des Unterrichts für sich isoliert, er weiß nicht, wie derselbe als Kraft zum Gesamtunterricht und somit zur ganzen Erziehung wirke, er kann selbst in seinem einzelnen Zweige des Unterrichts nicht aufs beste thätig sein, weil ihm unbekannt ist, wie diesem durch eine andere Wissenschaft vorgearbeitet sei, wie er das Vorgearbeitete zu seinem Zwecke zu benutzen und hierdurch wiederum anderen Wissenschaften Hilfe zu schaffen habe, mit einem Worte, er kann wohl abrichten, aber niemals unterrichten. Der Pädagog muß aber auch, wie wir sehen werden, die Kunst, jede dieser Schulwissenschaften mitzuteilen, besitzen, und dazu vor allem mit der in jeder derselben anzuwendenden Grundmethode bekannt sein. Diese giebt die Natur der Wissenschaft an, so daß derjenige, welcher die Wissenschaft selbst nicht kennt, auch durchaus unmöglich ihre Grundmethode finden oder gehörig begreifen kann*).

Solche Pädagogen sind die meisten unserer Philologen und Mathematiker nicht. Es ist leider eine allgemeine Erfahrung, daß der Philologe von Fach gewöhnlich nichts weiter, als seine Sprachen, und der Mathematiker von Fach nichts weiter, als seine Mathematik kennt. Und ist es auch gewiß nicht zu leugnen, daß wir jetzt zum

*) Hier befindet sich Brzoska im Irrtum. Die „Grundmethode", von welcher die Behandlung der „Schulwissenschaften" abhängt, giebt nicht die Natur der Wissenschaft an, sondern die Natur des menschlichen Geistes. Aber sie kann selbstverständlich nicht fruchtbar gemacht werden in irgend einer Wissenschaft, ohne genaue Kenntnis derselben. Erst aus der rechten Verbindung des fachwissenschaftlichen mit dem pädagogischen Prinzip erwächst die rechte Betreibung der „Schulwissenschaften".

Ruhme unserer Zeit mehr Ausnahmen in dieser Erfahrung als früher finden, so daß wir der Zeit nicht mehr fern zu sein scheinen, welcher Funk und Diderot mit allen Einsichtsvollen freudig entgegensahen, wo jeder wahre Gelehrte imstande sein wird, die Eigenschaften der krummen Linien eben so leicht und richtig darzuthun, als die Schönheiten des Homer, Plato, Cicero ꝛc. zu fühlen; — so fehlt doch noch sehr viel daran, daß diese Ausnahmen die Regel machen, welche keine Ausnahme aufweist*). Von einer einfachen Kunde der übrigen Schulwissenschaften und von einer encyclopädischen Übersicht aller Künste und Wissenschaften, die, beiläufig bemerkt, nicht mit seichter Vielwisserei zu verwechseln ist, läßt sich gemeiniglich auch nicht die geringste Spur wahrnehmen. Ohne sie muß aber selbst der Unterricht in der Philologie und der Mathematik oft mangelhaft, dürr und tot sein, und nicht selten wird sich der Lehrer und noch mehr der eigentliche Erzieher durch seine Schüler in die schmählichste Verlegenheit gesetzt sehen. Wer sich ausschließlich nur mit einer Wissenschaft beschäftigte, kann niemals ein Pädagog sein, und ich glaube daher, daß Trapp in gewisser Beziehung mit vollem Rechte behauptete, der Erzieher müsse kein Gelehrter sein**), wenn wir nämlich die Bedingung machen, daß unter Gelehrten solche Leute zu verstehen sind, die sich in das Studium irgend einer Wissenschaft, vornehmlich der alten Sprachen, einseitig begraben haben. Freilich müssen auch Männer existieren, welche aus den Schachten der einzelnen Wissenschaften die Schätze andern zur Benutzung heraufholen und säubern, und ihre Verdienste um die Menschheit sind gar nicht hoch genug anzuschlagen, aber den Namen eines Gelehrten im eigentlichen Sinne des Wortes verdienen sie nicht. Bei Vernachlässigung aller übrigen Wissenschaften vermögen sie sich nicht einmal in ihrem einzelnen Fache zu einem Grade höherer Vollkommenheit emporzuarbeiten. „Nemo enim omnium perfecte unius alicujus doctrinae scientiam consecutus est, qui ceteras ignoret***)." Die wahre Gelehrsamkeit besteht nur in vielseitiger, umfassender und tief in den Geist der Völker eindringender Sprach- und Sachkenntnis. Will man aber jenen etwas von dem Nimbus,

*) Funk, Uber den Nutzen richtig getriebener Philologie S. 115. F. A. Wolf nennt diese kleine Schrift eine Abhandlung eines der besten und gelehrtesten Schulmänner Deutschlands, die in Inhalt und Ausführung ein weitläuftiges Buch aufwiegt. Darstell. des Altert. in der angegeb. Ausg. S. 51 Anmerkung.

**) Siehe Versuch einer Pädagogik, 1780, S. 20, 463, 471.

***) Joh. Sturmii: De litter. Ludis recte aperiend. lib. S. 140 Ausgabe von Fr. Andr. Hallbauer, Jenae 1730.

den der Name eines Gelehrten um sich verbreitet, zukommen lassen, so nenne man sie Fachgelehrte. Bei dem Pädagogen ist Einseitigkeit, mag sie an sich auch noch so glänzend und nützlich sein, am wenigsten statthaft. Da er aber die Anwendung der Wissenschaften als Erziehungsmittel besonders ins Auge zu fassen hat, so können wir von ihm füglich nicht verlangen, daß er in jeder Wissenschaft selbstforschend nach allen Zweigen und bis zum innersten Marke gedrungen ist, denn dazu würden gewöhnlich Kraft, Zeit und Gelegenheit fehlen, doch muß auch er sich unablässig bemühen, sein Wissen so viel als möglich zu dieser Gelehrsamkeit zu erweitern. Die Geschichte weist Beispiele auf, daß Pädagogen auch Gelehrte in der wirklichen Bedeutung waren. Im Allgemeinen werden wir jedoch unter ihnen, in Rücksicht ihrer Kenntnisse, einen billigen Unterschied machen, je nachdem sie nämlich als Schulmänner vorzugsweise die praktische Seite der Pädagogik ergreifen, oder das Ganze dieser Wissenschaft und Kunst zu erfassen beabsichtigen. Bei ersteren bescheiden wir uns dann, um unsere Forderungen möglichst gering zu stellen, wenn sie entweder die mathematischen Wissenschaften oder die philologischen gründlich studieren, jedoch so, daß sie, wenn ihre Wahl diese traf, mit dem Wesen und pädagogischen Gebrauch jener nicht unbekannt bleiben, und so umgekehrt. Wir können um so mehr bei den Lehrern einer Schule diese Einschränkung gestatten, da über ihnen allen, als das zusammenhaltende und ordnende Prinzip, der Direktor steht, oder doch wenigstens stehen sollte, dessen Stellung jedenfalls aber einen vollkommenen Pädagogen nötig macht.

Aus der Masse aller Wissenschaften, die gerade nicht der Schule angehören, heben wir jedoch eine namentlich hervor, die jedem Lehrer und Erzieher neben den Schulwissenschaften unentbehrlich ist. Es ist dieses die Staatslehre. Durch jene Schulwissenschaften bezweckt der Erzieher den Grund zur Moralität zu legen, also seine rein menschliche Ausbildung. Da aber der Mensch nur durch das Mittel des Staats und an die Verhältnisse der einzelnen bürgerlichen Stände gebunden sein höchstes Ziel erreichen kann, so ist der Erzieher auch genötigt, auf die Bildung zum Bürger gewissermaßen Rücksicht zu nehmen. Die Staatslehre ist es nun, welche ihm die Stellung aller bürgerlichen Stände im Staate zeigt und ihm bestimmt, was die Pädagogik zur Bildung eines jeden, damit der Gesamtzweck des Staats durch harmonisches Zusammenwirken aller erreicht werde, zu thun habe (22).

9.

Wie aber überhaupt nicht das ausgebreitetste Wissen in irgend einer Person einen Wert hat, sondern nur das, welches mit durchdringender Denkkraft aufgenommen und wohl geordnet und klar der Besinnung übergeben ist: nur das, welches vollständig in das Gemüt des Menschen überging, und sein so unbedingtes Eigentum wurde, daß es ihm stets zu jedem Gebrauche bereit liegt: ganz vorzüglich aber nur das Wissen, mit welchem ein lebendiges Interesse, ja Begeisterung für alles Wahre, Schöne und Gute Wurzel schlug und das somit die Grundlage der Moralität wurde, — so ist dies am meisten bei dem Erzieher der Fall. Die möglichste Klarheit im Denken und Wissen ist unbedingt notwendig bei jedem Thun des Erziehers, ganz besonders aber beim Unterricht; wo sie fehlen, da ist der Unterricht für den Lehrer und Schüler eine Marter und der Erfolg unmöglich der erwünschte. Moralität aber ist die unerläßlichste Eigenschaft eines Erziehers, denn wie kann er, bei dem der Einfluß seiner Persönlichkeit so mächtig hervortritt, bei dem Wort und That in der innigsten Harmonie stehen muß, bei dem das Beispiel oft mehr zu wirken hat als Ermahnungen, Warnungen und Belehrungen, wie kann er unternehmen die Jugend zur Moralität zu ziehen, wenn er sie selbst nicht besitzt(23)? Ein in der Moralität erstarkter Charakter ist für den Erzieher und Schulmann um so mehr das höchste Bedürfnis, da keiner mehr falscher Beurteilung und arger Verunglimpfung ausgesetzt ist, keinem heftigere Anstrengungen für Leib und Seele zugeteilt sind, keines Gemüt stürmischer von dem ewigen Wellenschlage des Erfolgs seiner Bemühungen hin und her geworfen wird, und keiner noch dazu oft mehr dem Drucke äußerer Verhältnisse bloßgestellt ist. Wie will er sonst Gleichgültigkeit gegen öffentliche Urteile des Lobes und des Tadels, wo Ruhe und Besonnenheit finden, wie das Vertrauen zu sich und zu Gott und einen nie welkenden Frohsinn bewahren, und mit unerschütterlicher Besonnenheit und Konsequenz auf der betretenen Bahn fortschreiten? — Allerdings wird ihm Schutz und Trost die Überzeugung gewähren, daß er, soweit es möglich war, sich in den Besitz der Eigenschaften setzte, die ihn für seinen Beruf wirklich brauchbar machten, aber noch um vieles mehr das Bewußtsein seines inneren Wertes und der innige Glaube an die Wahrheit und Heiligkeit aller seiner Bestrebungen, die ganz der Moralität geweiht sind.

Aber dieses Gemüt selbst voll Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne muß auch dieselbe Stimmung mitzuteilen verstehen;

das Wort muß treffend und geschmeidig sein, frei von Überladung und Weitschweifigkeit wird es Gefühle und Ideen gerade so in der jugendlichen Seele erzeugen, wie es in der überdachten Absicht des Erziehers liegt, und die Stimme wird, um den Eindruck durchdringend und ergreifend zu machen, durch Deutlichkeit, Wohlklang und geigneten Tonwechsel gefällig sein. „Die Umstände entscheiden, ob viel oder wenig Sprache nötig sei für die Äußerung der eigenen Bewegung. Ein verschlossenes Gemüt, das niemals redend überflösse, ein unbehilfliches Organ ohne Tiefe und Höhe, ein Ausdruck ohne Mannigfaltigkeit der Wendungen, unfähig den Unwillen mit Würde und den Beifall mit froher Innigkeit auszusprechen: — würden den besten Willen im Stiche lassen und das feinste Gefühl in Verlegenheit setzen. Es giebt viel zu reden bei der Erziehung! und manches zu extemporieren, was zwar des künstlichen Schmuckes, aber nicht ganz der Form entbehren kann*)."

Auch die äußere Haltung, das ganze Benehmen des Erziehers muß die Würde seines Berufs fühlen lassen, und mit Ehrfurcht und Liebe die Jugend erfüllen. Hingebend ohne Wegwerfung verstehe er die Kunst, seinen Zöglingen den Unterschied zwischen ihnen und sich gegenwärtig zu halten, ohne dadurch eine Kluft zu bilden, vor welcher der Knabe zurückschreckt. Ernst und Entschiedenheit sei mit Heiterkeit und freundlicher Milde gepaart, Frische, Lebendigkeit und Aufschwung des Geistes mit Ruhe und Besonnenheit. Frei von weichlicher Ängstlichkeit sei er ebenso fern von Leichtfertigkeit und Sorglosigkeit. Herr in jedem Augenblicke über alle Bewegungen seines Gemüts, walte in jedem seiner Worte und in jeder That Natürlichkeit, Geradheit und Offenherzigkeit; denn nichts ist am Erzieher mehr verderblich, als Künstelei, Ziererei und Unwahrheit.

Sich selbst und andere moralisch zu machen, ist die Sache jedes Menschen. Den Platz zu bestimmen, auf welchem jeder einzelne, sei es als herrschendes, sei es als dienendes Mitglied der Gesellschaft, für den allgemeinen Beruf zu wirken geschickt ist, muß der Individualität überlassen sein. Seine Individualität aber prüfen, das Maß der Neigungen und der Kraft in sich aufs bestimmteste ermitteln, das ist die Aufgabe eines jeden Menschen, bevor er sich einen speziellen Beruf wählt. „Illud imprimis testandum est, nihil praecepta atque artes valere, nisi adjuvante natura(24)." Wozu der Mensch besondere Anlagen, eine besondere Stimmung des Gemüts hat, dazu ist er auch

*) Herbart, Allg. Pädagog., Ausgabe von Willmann, I. S. 359.

berufen! Zur Erziehung hat zwar der größte Teil der Menschen Neigung und einen gewissen Grad von Fähigkeit, und „das ist ja eben der göttliche Zweck der Menschen, daß die Menschen sich durch sich selbst bilden." Aber — „wo sich beides nicht entschieden im vorzüglichen Grade beweist, da soll der Mensch des Berufs zu erziehen sich enthalten, oder von Höheren, denen es zu beurteilen zukommt, zurückgehalten werden*)." — Nirgends ist die Selbstprüfung wichtiger, heiliger, unerläßlicher, als bei dem Erzieher; denn an die Erfüllung seines Berufs ist die Hoffnung der Welt gekettet, und kein Beruf ist dazu zahlreichern und größern Schwierigkeiten unterworfen und legt dazu mehr Anstrengungen auf, als der seinige. Dieser ist ja kein anderer, als die Menschheit zu ihrer Bestimmung zu bilden; bei keinem kann also ein Mißgriff für unzählige Menschen verderblicher sein, als beim Erzieher, nicht sowohl durch seine Person allein, als durch die Jugend, welche seinen Händen übergeben und für die er in gewisser Beziehung auch verantwortlich ist. Wer möchte sich einer solchen Verantwortlichkeit, die ihn leicht verderben kann, unbesonnen unterziehen, wer, der Gewissen hat, kann es wagen, das Erziehungsgeschäft auf sich zu nehmen, wenn er nicht in ihm mit der innigsten Überzeugung den Zweck seines Lebens fand? Nur auf diese Überzeugung darf sich seine Hoffnung gründen, sein Leben und Wirken von glücklichem Erfolge begleitet zu sehen (25). Wessen Gott sich bedient zur Erziehung des Menschengeschlechts, der ist erfüllt von Gott; in heiliger Stunde läßt ihn der Schöpfer den ihm ins Herz geschriebenen Beruf erkennen. Die Wurzel des Bewußtseins, für die Erziehung berufen zu sein, ist wahre christliche Gesinnung und hingebende Liebe zur Jugend. „Ohne sie — fahre ich fort mit Klumpp (Die Gelehrten-Schulen, 2, S. 285) — läßt sich wohl etwa ein für untergeordnete erfolgreicher Unterricht, läßt sich namentlich eine sorgfältige und strenge Zucht denken, aber die Hauptaufgabe des Erziehers, die tiefere Ergreifung des kindlichen Gemüts, die Erzeugung der Liebe selbst in ihm, dieser tiefsten, reinsten Äußerung und sichersten Bürgschaft alles sittlichen Wertes, die das Evangelium als die Vollendung des Christen betrachtet, und ohne welche ja doch all' unser Wissen und Thun und alles scheinbare Verdienst nur ein tönend Erz und eine klingende Schelle ist, diese wird derjenige nie erreichen können, welcher selbst ohne Liebe ist. Zum Glück jedoch ist sie, namentlich die Liebe zu Kindern, eine so natürliche, rein menschliche Empfindung, daß sie wohl

*) So nach Graser, Divinit. 2. S. 337.

nicht so selten sein wird, und jedenfalls durch Pflichtgefühl und redliches Wollen erhöht und gestärkt werden kann. Verbindet sie aber mit christlicher Gesinnung überhaupt, in welcher sie ohne dies allein recht und tief wurzeln kann, so werden beide vereinigt auch die übrigen sittlichen Bedingungen erzeugen. Sie werden dem Erzieher das Herz des Zöglings gewinnen, und damit eine Hauptquelle seiner Wirksamkeit eröffnen*), sie werden ihm Nachsicht mit den Schwächen desselben, Geduld mit seinen Fehlern, Schonung auch bei Strafen geben, aber auch diejenige Festigkeit und den Ernst, welche von wahrer Liebe unzertrennlich sind und ohne welche diese zur unpädagogischen und unchristlichen Schwäche wird. Sie werden ihm auch unter den Mühsalen und Beschwerden seines Berufs, wenn die angestrengte Arbeit ihn erschöpft hat, wenn der Leichtsinn und die Trägheit, der Mutwillen und die Unarten jüngerer Schüler und die Anmaßlichkeit und Roheit älterer ihn zu verstimmen, wenn unbillige Forderungen oder der Undank der Eltern ihn zu erbittern, wenn scheinbare Fruchtlosigkeit seiner Arbeit, vielleicht gar die sittliche Entartung von Schülern und Zöglingen ihn mutlos zu machen drohen, die edlere Ansicht von seinem Berufe, welche alle Dissonanzen der Grammatik und Disziplin und bitterer Erfahrung versöhnend auflöst, lebendig erhalten, sie werden seine Pflichttreue stärken, welche dem redlichen Manne immer wieder neue Kräfte giebt, sie werden ihn in seiner Arbeit nur ein Wirken für das Reich Gottes erblicken lassen, das seinen Lohn nicht hier erwartet, sie werden ihm endlich jenes feste Gottvertrauen einflößen, das überzeugt, daß nur Gott es sei, welcher zu all unserm Pflanzen und Begießen das Gedeihen geben müsse, sich auch durch scheinbares Mißlingen nicht mutlos machen läßt und zuversichtsvoll wartet, bis doch endlich da und dort unerwartet ein Samenkörnlein aufgehe und Frucht treibe."

„Allein es wird sich nicht bloß um diesen, wenn auch noch so großen pädagogischen Einfluß dieser Eigenschaften handeln, wir bedürfen ihrer noch viel näher. Wenn das Prinzip unserer ganzen Erziehung das christliche und die höchste und letzte Aufgabe des Lehrers und Erziehers am Ende doch die sein soll, seine Zöglinge zu Christen zu bilden, weil dieses höchste Ziel zugleich ja alle untergeordneten und endlichen Zwecke in sich faßt, so muß doch wohl vor allem andern der Lehrer das selbst auch sein, zu was er seine Schüler bilden will, und muß es zwar mit der ganzen Kraft seiner Über-

*) Hier können wir am meisten von Pestalozzi lernen.

zeugung, mit der ganzen Fülle seines Gemüts sein, damit dieses innere Leben — denn nur dieses wirkt lebendig, aller Schein ist tot — auch in Wort und That freiwillig und kräftig hervortrete, und durch Lehre und Beispiel wahrhaft befruchtend wirke."

Hat man aber die unerschütterliche Gewißheit, zum Erzieher berufen zu sein, dann muß man auch mit ganzer Seele streben, sich hierzu tüchtig zu machen. „Man muß ganz für seine Wissenschaft leben, ihr jede Kraft, jedes Vergnügen, jeden Augenblick aufopfern und sich mit den anderen nur deswegen beschäftigen, um sich in ihnen für die unsrige eine Folie zu verschaffen*)." Und durchdrungen von der Würde seiner Wissenschaft und Kunst wird dem Erzieher dann nichts heiliger sein, als diese zu behaupten. Jede Verunglimpfung, die seine Wissenschaft, sein Geschäft, ihn selbst trifft, denn nirgends ist die Persönlichkeit mit der Funktion so innig verwachsen als beim Pädagogen, wird er mit gebührendem Nachdrucke zurückzuweisen für Pflicht achten. O wie oft versündigen sich nicht Erzieher selbst an der Würde ihrer Kunst und der Erhabenheit ihres Wirkungskreises durch schnöde Kriecherei und allerlei ähnliche Erbärmlichkeiten, und wieviel tragen sie nicht dazu bei, daß der Lehrer noch an zahlreichen Orten in Nichtachtung niedergedrückt ist. Ist es möglich, daß diese Leute auch nur die entfernteste Ahnung von der Bedeutung der Erziehung haben? Gewöhnlich sind es solche, die aus wer weiß welchen Gründen, aber nicht vom eigentlichen Beruf getrieben, erziehen und unterrichten wollen. Traurig ist's, daß ihre Schuld auch andere büßen müssen, daß dadurch der Einfluß des Lehrers, der oft nicht nur seine Schüler, sondern deren ganze Familie zu ziehen hat, untergraben, geschmälert, vernichtet wird. Das Selbstgefühl aber, welches den Erzieher in seinem Berufe erhebt, muß auch mit Bescheidenheit gepaart sein. Sie ist eine der ersten und vornehmsten Tugenden, die ihn schmücken kann. Dem echten Pädagogen liegt nichts mehr fern als Anmaßung, Eigenliebe, hartnäckiges Festhalten, Absprechen und Taubsein gegen die Worte anderer wackerer Mitarbeiter auf dem Felde des Herrn. Wer wirklich weiß, was Pädagogik ist, wie weit wir in ihrem Anbau fortgeschritten sind und was sie eigentlich werden muß, der weiß auch deutlich genug, wie viel noch zu thun ist, und daß ein einzelner, selbst mit dem göttlichsten Geiste und mehr als hundertjähriger Erfahrung nicht alles versucht, erfahren und aufs vollkommenste erkannt haben kann;

*) Wahrheit aus Jean Pauls Leben III. 133.

er wird sich besinnen, daß man wohl nie auf einmal das Richtige fand, sondern oft erst nach unzähligen Versuchen und Mißgriffen, daß gar Vieles, was sich Jahrhunderte hindurch als absolut richtig behauptete, dennoch sich später als falsch und oftmals gar als verderblich erwies.

Überschauen wir auch nur mit einem ganz oberflächlichen Blicke die wissenschaftlichen Studien und die gemütlichen Anspannungen, mit denen ein Erzieher überhäuft ist und nehmen dazu noch die Anforderungen, welche die Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst an ihn stellt, wie sie sich aus dem folgenden ergeben: so leuchtet von selbst ein, daß zum Ertragen so großer innerer Anstrengungen, wobei zugleich immer der Körper heftig mit ergriffen und überall auf seine kräftige und ausdauernde Unterstützung gerechnet wird, als eine durchaus unerläßliche Bedingung, unter welcher der Erzieher seinen Beruf allein in vollem Maße nach allen Richtungen erfüllen kann, ein gesunder und starker Körper anzusehen ist. Wem derselbe nicht zuteil wurde, der enthält sich am besten, zu seinem eigenen und seiner Mitmenschen Wohl, des Erziehungsgeschäftes. Wenn ihn aber das Geschick oder ein unwiderstehlicher Drang seines Herzens dazu führte, so unterlasse er nie, ebenso emsig auf seine körperliche Stärkung, als auf seine geistige bedacht zu sein. Ja, jedem Erzieher, auch dem von Natur rüstigsten, sind körperlich stärkende und zwar kunstmäßige Übungen zu empfehlen. Sie geben ihm nicht nur ein Erziehungsmittel in die Hände, das an sich wesentlich genug ist, sondern eröffnen ihm dabei auch die trefflichste Gelegenheit zu Beobachtungen und Erfahrungen, die er während des wissenschaftlichen Unterrichtes nicht machen kann. Es ist eine besondere Pflicht des Staates, auch hierauf seine Aufmerksamkeit zu wenden und Gelegenheit und Mittel zum Tüchtigwerden des Schulmannes auch in dieser so bedeutenden Beziehung darzubieten. Ganz schwache Individuen halte er zurück vom Schulstande und hüte sich dann auch durch überladende Arbeit und durch Mangel an Mitteln zu genügender Erholung, Erheiterung und Kräftigung die Energie seiner Erzieher zu untergraben. Durch nichts kann er mehr selbst seine trefflichsten Bemühungen um die Verbesserung des Erziehungs- und Unterrichtswesens schwächen, ja wohl gar aufheben, als durch Vernachlässigung dieser Vorsichtsmaßregeln.

10.

Bisher haben wir von solchen Eigenschaften des Pädagogen gehandelt, die wir persönliche nennen können, indem ihr Besitz ihn

nicht entschieden als einen besonderen Stand neben anderen Ständen ausscheidet, sondern gewissermaßen jedem wahrhaft Gebildeten des gelehrten Standes als Mensch zukommt. Betrachten wir sie genau, so sind es zum bei weitem größten Teil keine anderen als die, welche in seinem Zöglinge darzustellen die Aufgabe des Erziehers ist, so daß wir, um sie aufs kürzeste zu bezeichnen, hätten sagen können, der Erzieher müsse zunächst alle die Eigenschaften als Mensch in möglichster Vollkommenheit in sich vereinigen, die ihm als Ziel seiner Bestrebungen bei dem Erziehungsgeschäft vorschweben sollen. Es bleibt uns jetzt also noch übrig, diejenigen genau zu bestimmen, welche ihn als einen besonderen Stand charakterisieren.

Was die erwähnten intellektuellen und moralischen Eigenschaften betrifft, so können sie zwar leicht gewünscht, aber nicht eben so leicht verwirklicht werden. Sie beruhen mehrenteils auf Naturanlagen und sind von zu vielen Schwierigkeiten, zu denen z. B. die Mängel früherer eigener Erfahrung gehören, abhängig. Auch kann der Staat sich niemals sicher stellen, daß sie wirklich bei jedem, dem er die Erziehung anzuvertrauen veranlaßt wird, vorhanden sind. Mit größerer Gewißheit kann er sich dagegen versichern, daß die Masse auch wohl die Gediegenheit der schulwissenschaftlichen Kenntnisse bei jedem Lehrer nach Maßgabe des Charakters der Schule, für welche er sich bestimmte, nicht fehlen. Nie jedoch darf er mit ihrem hinlänglichen Vorhandensein allein seine Forderungen an Erzieher und Lehrer für befriedigt halten. Bei der Erziehung und beim Unterricht kommt es nicht darauf an, daß der Erzieher und Lehrer recht viel Wissen im Kopfe habe, sondern ganz vorzüglich darauf, daß er es in das Gemüt anderer und noch dazu der Jugend auf die richtige Weise zu übertragen vermöge. Es genügt nicht, daß der Erzieher wisse, was die menschliche Natur ist, was ihrer Ausbildung im allgemeinen fromme, sondern er muß die Natur des Menschen, vorzüglich in der Zeit, wo er der Erziehung bedarf und unterworfen ist, — in der Jugend, kennen, und ebenso die Mittel und Maßregeln, welche man vornehmlich bei der Jugend anwenden muß. Aber ihm ist auch nicht die allgemeine menschliche Natur in der Jugend zu erziehen auferlegt, sondern diese in verschiedene Individuen eingekleidet; er muß daher das Individuelle in jedem Kinde aufs deutlichste zu verstehen und danach jene Mittel und Maßregeln zu modifizieren geübt sein. Weder diese Übung noch jene Kenntnis wird angeboren, sondern muß erworben werden. Wie beide zu erwerben seien, lehrt die Pädagogik.

Die Pädagogik ist, insofern sie uns in systematischer Zusammen-

stellung alle Grundsätze und Anweisungen, welche zur beabsichtigten Erziehung ermittelt sind, darbietet, eine Wissenschaft. Als solche verdankt sie, wie jede andere Wissenschaft, ihre ersten Anfänge der Erfahrung, doch werden die einzelnen Erfahrungen eine Wissenschaft erst durch die Spekulation, die sie in ihrer notwendigen Folge an einander reihet, erklärt und ergänzt. In demselben Grade ist die Spekulation natürlich auch bei der weiteren Vervollkommnung der Pädagogik vorzugsweise thätig.

Die Jugend ist ein Teil der gesamten menschlichen Natur, und wenn zur deutlichen Einsicht in diese das Studium der Geschichte notwendig ist, so ergiebt sich von selbst, daß wir die Geschichte und namentlich die des Altertums als den Teil, welcher uns die Jugend des Menschengeschlechts schildert, für eine Grundwissenschaft der Jugendkunde erklären müssen. Die Geschichte ist nun in ihren einzelnen Fakten ein Ergebnis der Erfahrung, aber das Einzelne zu einem Ganzen zu verbinden, die Erfahrung zur Erkenntnis zu bringen, pragmatisch aufzufassen, in der Geschichte der Menschheit eine Analogie zur Entwickelung des einzelnen Menschen zu finden, und Belehrung über diese aus jener zu nehmen — dazu verhilft uns offenbar wiederum nichts, als nur die Spekulation. Um eine Analogie zwischen dem Altertum und unserer Jugend zu finden, ist aber auch die Beobachtung der Jugend, also Erfahrung an ihr selbst zu machen nötig, noch mehr aber, weil der Erzieher als solcher die Jugend in ihren eigentümlichen Äußerungen im Leben kennen muß. Diese Beobachtungen jedoch richtig anzustellen, diese Erfahrungen unter allgemeine Gesichtspunkte zu fassen, und aus ihnen immer neue Winke zu neuen Beobachtungen und Erfahrungen zu gewinnen, das ist wiederum ohne Spekulation vollkommen undenkbar.

Das zweite wissenschaftliche Mittel, Erkenntnis der menschlichen Natur und also auch der Jugend zu gewinnen, ist die Psychologie und Physiologie. Mag die Psychologie auch von Beobachtungen dargebotener Seelenzustände, also von der Erfahrung ausgehen, so erhält sie erst Wahrheit, sie wird erst eine Wissenschaft durch die Spekulation. Man erfährt durch diese, daß die Erscheinungen, welche wir an der Seele wahrnehmen, die unbedingt notwendigen Produkte des sich nach absolut wahren Gesetzen entfaltenden Seelenlebens sind. Ebenso ist es wiederum nur die Spekulation, welche uns lehrt, daß die Entwickelung der physischen Organisation unabänderlichen Gesetzen unterworfen ist, und welches diese Gesetze sind, wenn gleich hier die Erfahrung eine bedeutendere Stimme hat als bei der Psychologie.

Natürlich behauptet das Gesagte auch seine Gültigkeit, wenn wir Psychologie und Physiologie zum Erwerbe der Erkenntnis der zu erziehenden Jugend anwenden wollen. Alle psychischen und physischen Erscheinungen müssen auch bei diesen ihrem Wesen und ihrer Ursache nach richtig aufgefaßt und dargestellt mit den Gesetzen der Psychologie auf ein Haar zusammenstimmen. Stimmen sie nicht überein, so ist entweder das angenommene physiologische oder psychologische Gesetz falsch, oder die Erscheinung nicht richtig aufgefaßt; in beiden Fällen ist aber als die Ursache des Fehlers nicht die Erfahrung an sich, sondern die Spekulation anzuklagen, so daß auch hier wiederum die hohe Bedeutung der Spekulation einleuchtet.

Den Zweck des Menschen erkennen wir allerdings am sichersten aus dem Gange seiner bisherigen Entwickelung: also aus der Erfahrung und zwar wie sie die Geschichte bietet, aber auch fast ebenso sehr aus den Gesetzen der Psychologie und Physiologie, und die praktische Philosophie bestimmt uns genau die Ideen, zu denen sich die Menschheit erheben, die sie in ihrem Wandel offenbaren soll. Den Blick aus der Vergangenheit und Gegenwart in die Zukunft eröffnet uns nur die Spekulation, sie ist auch, wie wir gesehen, die Schöpferin der Psychologie, und der Physiologie unentbehrlich, und die Ideen der praktischen Philosophie sind eben das Ergebnis der Spekulation über den Zweck des menschlichen Daseins. Wie zur Erfüllung desselben die Erziehung der Jugend verhelfe, und was sie deshalb zu erreichen habe, das zu bestimmen ist die Aufgabe der Pädagogik als Wissenschaft. Was sie uns also als ihr Ziel aufstellt, fällt in den Begriff, den wir von dem Zwecke des Menschen haben; es muß demnach wie dieser von der Natur des Menschen überhaupt, so von der Natur der Jugend besonders abhängig sein, und auch wie er von der praktischen Philosophie seine nähere Bestimmung erhalten. Daß bei diesen Untersuchungen aber die höchste Aufgabe der Erziehung der Jugend die Erfahrung allerdings zu beobachten ist, die Spekulation aber die Hauptrolle spielt, muß aus unserer Betrachtung über die Erkenntnis der Natur des Menschen und seiner Bestimmung klar sein.

Auch in betreff der Mittel und Maßregeln der Erziehung lehrt uns die Erfahrung der Geschichte, was der menschlichen Natur und der Jugend insbesondere auf dem Gange ihrer Entwickelung förderlich oder hinderlich ist. Aber wir erhalten hierdurch doch meist nur allgemeine Grundsätze und Regeln, und diese allein auf dem Wege einer abstrahierenden Spekulation und selten ohne Zurateziehung der Psychologie. Um nun wiederum aus diesen allgemeinen Anweisungen die

Mittel und Maßregeln der Erziehung im einzelnen zu entwickeln, und zum höchsten Grade der Vollkommheit auszubilden, wodurch kann dies uns möglich sein, als durch die Spekulation? Noch weniger hilft die bloße Empirie die Modifikationen jener Mittel und Maßregeln nach den verschiedenen Individualitäten der Zöglinge und sonst noch einwirkenden Umständen auffinden. Das zu erziehende Individuum ist immer neu, und wenn auch die an vielen Individualitäten gemachten Erfahrungen einen Schluß auf neue Individualitäten erleichtern, so brauchen wir eben zu diesem Schluß die Spekulation.

Aus dieser Darstellung des Verhältnisses der Spekulation und Empirie zur Bildung der Grundwissenschaften der Pädagogik und ihrer selbst ersehen wir, daß überall das herrschende Element die Spekulation ist, und daß wir also unbedingt denen beistimmen müssen, welche die Pädagogik für eine vorzüglich spekulative Wissenschaft erklären.

11.

Als Wissenschaft allein hat die Pädagogik gar keinen oder einen sehr geringen Wert; sie erhält ihn erst im vollen Maße dadurch, daß sie durch praktische Anwendung ihrer Grundsätze als Kunst ins Leben einzugreifen strebt. Man kann die Pädagogik mit vollem Recht im strengsten Sinne des Worts eine Kunst nennen, denn sie strebt, das Ideal menschlicher Bildsamkeit in der Wirklichkeit darzustellen, oder, können wir sagen, sie strebt, das innere geistige Leben des Menschen, das nach dem wahren göttlichen Dasein vielseitigste, welches unserer Kunst zur Darstellung geboten werden kann, entsprechend den menschlichen Idealen in der innigsten Harmonie des Charakteristischen und Schönen äußerlich anschaulich zu machen. Der Künstler wird nun zwar, wie man gewöhnlich sagt, geboren, doch bedarf auch er jedenfalls, um als solcher bemerkbar zu werden, einer genauen Kenntnis des Stoffes, den er behandeln will; auch muß seine Phantasie in tief durchdringender Beschauung des Ideals erwärmt sein; er muß endlich Kunstfertigkeit, d. h. Gewandtheit in Behandlung des Stoffes zu seinem Zwecke besitzen.

Das Ideal menschlicher Bildsamkeit leuchtet uns im Studium der menschlichen Natur entgegen, wie sie Geschichte und Philosophie zeigen. Der Pädagog darf aber nicht beim Bilden seines Ideals nur dem Schwunge seiner Phantasie folgen, sondern sein Ideal muß auch in der Wirklichkeit mit einer durch die Vernunft belebten Hoffnung wenigstens erreichbar sein. Ein solches wahres Ideal des erzogenen Menschen ergiebt

sich zunächst nur aus der genauen Bekanntschaft mit der Beschaffenheit der Jugend, wie sie uns die Wirklichkeit entgegenstellt, und aus der genauesten nur durch eigene praktische Erfahrung mögliche Kenntnis dessen, was durch die Mittel, welche dem Erzieher zu Gebote stehen, bei den einzelnen Individuen erreicht werden kann. Der Stoff, den ein Künstler in der Pädagogik zu bearbeiten hat, ist das Individuum. Dies liegt nie in allen seinen eigentümlichen Zügen vor uns ausgebreitet, es läßt sich auch ebenso wenig durch eine begeisterte Phantasie wahrnehmen, als a priori konstruieren; es muß vielmehr gesucht werden in dem Innern eines jeden Menschen, der erzogen werden soll, und noch dazu unter dem Einflusse aller seiner Umgebungen.

Wie jeder andere Künstler aufs speziellste mit seinem Stoffe bekannt sein muß, um aus ihm ein Kunstwerk zu bilden, wie er sonst nie seinen Zweck vollkommen erreicht, so ist dies im vorzüglichsten Maße bei dem Pädagogen erforderlich. Ihm kann am wenigsten gelingen, in seinem Zöglinge ein Kunstwerk darzustellen, wenn er nicht die Eigentümlichkeit desselben bis in die feinsten Züge studiert hat. Gerade darin besteht die pädagogische Kunst, daß sie in jedem einzelnen Kinde, das nach seiner Individualität modifizierte allgemeine Ideal menschlicher Größe hervortreten macht. Die Individualität soll zur Vielseitigkeit erweitert werden, aber in dieser Vielseitigkeit soll auch nicht das Individuelle untergehen, sondern es soll die Grundlage eines Charakters werden, welcher der höchsten Bestimmung des Menschen entspricht. Eine Erziehung also, welche nicht von der Kenntnis der Individualität ausgeht, kann ihren Gegenstand nicht der gewünschten künstlichen Behandlung unterwerfen; sie weiß nicht, wovon sie ihn zu entwöhnen und wozu zu gewöhnen, sie weiß nicht, wo und wie sie beim Unterricht anzuknüpfen hat, um die Individualität zur Vielseitigkeit auszubilden; und noch weniger wird es ihr gelingen, einen Charakter zu bilden, da dieser sich allein aus der Individualität erhebt. Sie vermag ihren Zögling wohl mit allem nur erdenklichen Putz zu umhängen, ihm alles Mögliche anzukünsteln, aber die Individualität fühlt sich dabei unbehaglich und wird entweder Charakterlosigkeit, oder, wenn sie Kraft genug gewinnt, die Hülle zu durchreißen, ein Charakter, dessen Übereinstimmung mit der Moralität nur vom Zufalle abhängig ist (26).

Geschichte und Psychologie gewähren uns nicht nur die Einsicht in das Wesen der allgemeinen menschlichen Natur, jene bietet uns auch Charaktere dar mit den Verhältnissen, in welchen sie erwuchsen,

und die Psychologie erklärt, weshalb sie gerade bei diesen Verhältnissen so und nicht anders sich gestalteten und die Äußerung ihrer Kraft gerade die Richtung nahm, die sie einschlug. Aber das sind nur Gemälde, die, wenn sie auch noch so treffend geboten werden, immer kein eigentliches Leben zeigen, nie vollkommen uns die Personen so auffassen lassen, wie sie wirklich im Leben waren, die erst durch den Blick auf unsere Mitmenschen ihr Licht und ihre Deutung erhalten. Wissen wir doch überall im Leben das erst recht, was wir selbst erfahren und gesehen haben. Was uns der Buchstabe bietet, darin legte der schon, welcher ihn schrieb, seine individuelle Ansicht hinein; wir sehen gleichsam wie durch eine Brille. Aber das Individuum als Gegenstand seiner künstlichen Behandlung muß der Erzieher mit freiem, klarem Auge beschauen. Er hat es nur mit um ihn lebenden Personen zu thun, er wird sie also wohl auch nur vollständig im Leben kennen lernen, so sehr ihm auch die im Studium der Geschichte und Psychologie mit allen ihren Beispielen und Erklärungen vollkommen ausgeprägten Charaktere erworbene allgemeine Menschenkenntnis dabei behilflich sein kann. Wenn auch der Knabe seiner Eigentümlichkeit nach in der Vergangenheit lebt, so ist er doch auch ein Kind seiner Zeit und der Wirklichkeit; es muß der Erzieher also auch aus der Beobachtung in der Gegenwart lebender Individuen und besonders solcher, die eben Gegenstand seiner Erziehung werden sollen, Belehrung suchen. — Verspreche sich jedoch niemand zu viel von der Beobachtung anderer, und sehe es als das einzige Mittel an zum Erwerbe individueller Menschenkenntnis! Denn bei ihr nehmen wir immer die Selbstbeobachtung zu Hilfe und beurteilen alles nach den eigenen Wahrnehmungen an uns selbst. Oft auch sehen wir uns gezwungen, uns an die Beobachtung anderer über sich selbst zu wenden, und so tritt uns hier wie dort das Schwierige der Selbstbeobachtung entgegen. Für den Menschen giebt es ja keine schwierigere Aufgabe, als das γνῶθι σαυτόν, er findet alle Erscheinungen in seinem Innern an etwas Äußeres gebunden, von dessen richtigem Begriff also die Selbstbeurteilung abhängig ist, und nie sind jene Erscheinungen ihm bei den Bewegungen, die in seinem Gemüte beständig auf- und abwallen, zu fester und sicherer Beschauung gestellt. Ein Glück ist es jedoch für den Erzieher, daß das Erfassen des Individuellen bei der Jugend gerade am leichtesten ist. Es hat sich hier weder aus Weltklugheit zurückgezogen und versteckt, noch durch Wissenschaft und Umgang ausgefüllt und abgerundet, sondern zeigt auf der äußeren Fläche hervorragende Spitzen, oder stößt sie bei leichter Berührung hervor.

Auch dadurch wird der Erfolg des Beobachtens und Erfassens des Individuellen bei Kindern glücklicher, daß sie gewöhnlich zahlreicher und längere Zeit mit einander vereinigt der Beschauung dargeboten sind und durch Mannigfaltigkeit einen Vergleich und das Auffinden des Unterschiedes vieler einzelnen Züge des Individuellen gewähren; auch haben Kinder unter einander am meisten Lust und Geschick, die Spitzen der Individualität zum Hervortreten zu reizen. So viel aber versteht sich dabei von selbst, daß für den Anfänger der auf einmal zu Beobachtenden nicht zu viel sein müssen, indem der Blick dadurch an eindringender Schärfe verliert und leicht Verwirrung und Zerstreuung eintritt. Unter jeder Bedingung wird auch der Anfänger, bevor sein Auge bei dem Beobachten der Jugend und bei dem Aufsuchen ihrer Individualitäten die Fähigkeit hat, das Richtige allein zu sehen und sein Arm die Kraft besitzt, die glücklich gefundene Individualität festzuhalten und über alle Klippen und Gefahren zur Vielseitigkeit und zum moralischen Charakter zu erheben, lange einer sicheren Anleitung und mannigfachen Übung im Anschauen und Unterscheiden der Individualitäten und der Einwirkungen ihrer Umgebungen bedürfen, und selbst der angestrengte Arm wird lange noch einer Stütze ermangeln, damit er in keinem Augenblicke sinke. —

Bei dem Bemühen, die Mittel und Maßregeln der Erziehung nach der Individualität zu modifizieren, war besonders die Spekulation thätig. Aber diese Modifikationen auch so in der That auszuführen, wie sie der Gedanke angiebt, dazu ist pädagogische Kunstfertigkeit notwendig, die, wie bei jeder anderen Kunst, nur durch die Übung in Behandlung des Stoffes selbst gewonnen wird. Solus et artifices qui facit, usus erit (27).

Wollen wir nun noch ermitteln, worin das gerade besteht, was den Pädagogen als einen geborenen Künstler in seinem Fache bezeichnet, so liegt dies einesteils in einer gewissen Feinheit, Beweglichkeit und Geschmeidigkeit des Gefühls, so daß er unter allen Umständen jede Gemütsstimmung des Kindes leicht empfindet, ihre Ursachen und etwaigen Folgen mit so großer Sicherheit, als überhaupt möglich ist, vorahnet und überall sogleich aus sich selbst die entsprechende Teilnahme oder den notwendigen Gegensatz mit der richtig einwirkenden Kraft hervorrufen kann, anderenteils in der innigsten Verbindung einer schwungreichen Phantasie und ruhigen Überlegung, welche die menschliche Vollkommenheit in allen ihren einzelnen Zügen deutlich zu erschauen, in sie sich zu vertiefen, aber auch ihre in der vorliegenden Wirklichkeit mögliche Realisierung sicher

zu begreifen vermag. Gewöhnlich ist jene leichte Beweglichkeit der Empfindung und lebhafte Phantasie nur jungen Leuten eigen und verliert sich mit der Zeit, jemehr sich der Erzieher aus den Jahren der Jugend entfernt.*)

Welcher Art die Ausbildung zum Pädagogen sein muß, mag auch eine vollkommene Künstlernatur dazu vorhanden sein, erfahren wir nunmehr leicht aus den bisherigen Erörterungen, was die Pädagogik ist, wie sie entsteht und welches die schaffenden Elemente ihrer Grundwissenschaften sind. Überall sehen wir Spekulation und Empirie, Theorie und Praxis aufs engste verbunden und in immerwährender Wechselwirkung. Wir werden daher mit Recht den Schluß ziehen, daß die Pädagogik, die zugleich Wissenschaft und Kunst ist, wie jede andere Wissenschaft, die auch praktisch ins Leben greift, in inniger Verbindung der Theorie und Praxis studiert werden müsse. —

12.

Empirie und Spekulation oder Geschichte im weitesten Sinne und Philosophie sind die Grundlage der Pädagogik als Wissenschaft, sie sind die sie schaffenden Urelemente. Dies hat sie freilich mit allen übrigen Wissenschaften gewissermaßen gemein, aber in keiner anderen sind jene so innig verbunden, als gerade bei ihr; niemand wird in Abrede stellen, daß, wie die Geschichte für die Philosophie und umgekehrt die Philosophie für die Geschichte, so beide zusammen nur für die Erziehung der Menschheit überhaupt und vornehmlich für den Teil in ihr, von dem fast allein ihr glücklicher Erfolg abhängt, für die Erziehung der Jugend vorhanden sind. Hierdurch erscheint die Pädagogik als eine eigentümliche, und insofern, als sie ihre eigenen, von jeder anderen Wissenschaft verschiedenen Prinzipien, ihren eigenen Zweck, ihr eigenes, genau bestimmtes Gebiet hat, auch als eine isolierte Wissenschaft,**) und muß daher die Anmaßung jeder anderen unserer Wissenschaften, welche sie als eine ihr untergeordnete partielle Disziplin ausgeben will, von der Hand weisen. Deshalb und weil sie auch als Kunst eine eigene Thätigkeit darbietet, und „jedes Kunstgeschäft, damit es durch die konzentrierte Kraft des vertieften Genies zur Vollkommenheit erhoben wurde, gesondert werden muß von allen

*) Vergl. besonders Herbarts Psychologie II. § 103—105, 1. Ausgabe.
**) Pölitz. Die Erziehungswissenschaft, 1806, I. S. 8.

heterogenen Nebenarbeiten, *)" verlangt sie dann auch mit Recht einen für sich gesonderten Anbau und ein nur auf sie allein gerichtetes angestrengtes Studium. Nur so verspricht sie, die von der Menschheit und dem Staate auf sie gestellten Erwartungen zu befriedigen. Hat man einmal das Wesen der Pädagogik richtig begriffen, so ist es auch nicht anders möglich, als daß jene Forderungen unbedingt erfüllt werden und zwar um so gewisser, da sie sich als die schwierigste, heiligste und wichtigste aller Wissenschaften und Künste erweist (28).

Die Pädagogik ist die schwierigste Kunst, weil jede andere jedesmal nur das Ideal irgend einer einzelnen Äußerung des geistigen Lebens und noch dazu fast immer in einer einzelnen bestimmten Situation darzustellen hat. Dem griechischen Künstler, der eines seiner Götterideale körperlich anschaulich zu machen sucht, steht dasselbe neben anderen Götteridealen vor seiner Phantasie; der Pädagog aber als Künstler strebt nicht nur, da sein Ideal der in der vollkommensten Vielseitigkeit ruhende moralische Charakter ist, auf jeder der vielen Seiten einem solchen Ideale nach, das sich in derselben Vollkommenheit wie jene griechischen Götterideale veranschaulichen soll, sondern er will noch außerdem die Individualität in dem Ideal des menschlichen Charakters in die Augen treten machen. Des Pädagogen Kunstprodukt muß nicht nur an eine einzige Situation gebunden und nur in seinen äußeren Formen möglichste Vollkommenheit zeigen, sondern von innen heraus in den unendlich vielen Situationen, in welchen das menschliche Gemüt bei seiner Denk- und Handlungsweise wahrgenommen werden kann. Und wie viel wird nicht dem Pädagogen die kunstmäßige Behandlung seines Stoffes, wie es in keiner anderen Kunst der Fall ist, dadurch erschwert, daß er in ihr nicht seiner vom Ideal erfüllten Phantasie allein folgen darf, sondern auch an die Wirklichkeit gekettet bleibt, daß er sich also zum Herrn zweier entgegengesetzten Bestrebungen machen muß. Aber ist nicht auch das geistige Element im Menschen, um das körperliche gar nicht einmal in Betracht zu ziehen, ein bedeutend schwierigerer Stoff als Marmor, Linnen und Farben? Und sind die bildenden Kräfte des Unterrichtes nicht weniger handfeste und sichere Werkzeuge, als Meißel und Pinsel? Der Stoff des Erziehers als eines Künstlers ist kein lebloser Stoff, es ist ein selbstaufstrebendes Gemüt, das ihm einen Willen entgegensetzt, welcher von dem Willen des Erziehers in die richtige Bahn gelenkt und zur eben so richtigen Handlungsweise

*) Herbart, Allgem. Pädag., Ausgabe von Willmann, I. S. 351.

gestärkt zu werden verlangt, so daß der Erzieher nicht allein einen Stoff außer sich, sondern zugleich eben so rastlos einen ähnlichen in sich zur Vollkommenheit zu bearbeiten hat. Auch lernt der Erzieher nicht aus einem oder mehreren Exemplaren seinen Stoff gründlich kennen; der seinige ist nie derselbe, er ist immer ein anderer, immer zum bei weitem größten Teile neu und muß daher immer von neuem studiert werden. Setzt endlich irgend eine andere Kunst so ununterbrochen und auf so mannigfache Weise die körperliche und geistige Kraft dessen, der sie wirklich als Künstler ausüben will, in Bewegung und strengt sie so heftig und angreifend an, als die Erziehungskunst? Der Erzieher darf nie ruhen, er ist in ewiger Spannung und muß zu jeder Stunde beobachten, wachen, prüfen, sinnen, kurz, beständig studieren, wenn er nicht zu einem unwirksamen und unbedeutenden Tagelöhner herabsinken will (29). Ist auch ein Pädagog wohl selten imstande, sein Ideal vollkommen in der Ausbildung zu erreichen, denn daran hindert ihn der ununterbrochen bewegliche Stoff, der sich von ihm nie bis ins Unfehlbare kennen lernen läßt, und der Umstand, daß ihm allein die Behandlung desselben überlassen ist, sondern daß er diese mit dem Einflusse der äußeren Umgebungen und Verhältnisse teilen muß, ja daß dabei der Stoff selbst mit arbeitet, wodurch insgesamt gewöhnlich dem Künstler mehr verdorben, als geholfen wird: so zeigt die Notwendigkeit, alle diese der Thätigkeit des Pädagogen widerstrebenden und schädlichen Kräfte zu besiegen, seine Kunst nur immer mehr in ihrer großen Schwierigkeit und vermindert keineswegs ihre Bedeutung und Würde.

In ihrer praktischen Seite ist also die Pädagogik die schwierigste Kunst; daraus schon kann man abnehmen, daß sie auch in ihrer theoretischen Seite als Wissenschaft die schwierigste sein wird. Dies wird auch in der That bestätigt durch die Menge der Doktrinen, in die sie zerfällt, durch die Reichhaltigkeit des in jeder derselben zu behandelnden Stoffes und des sich gegenseitig durchdringenden Zusammenhanges seiner Teile, am augenscheinlichsten aber dadurch, daß sich fast alle übrigen Wissenschaften gleichsam zu ihrem Dienste vereinigen, so daß, wer sich ihr widmet, jene alle, und die meisten in einem bedeutenden Grade, beherrschen muß. Hierzu kommt noch, daß die Pädagogik gerade die Wissenschaft ist, in welcher in jeder Beziehung die verschiedensten Gesichtspunkte verfolgt werden. Wer sich also ihr vollkommen hingiebt, muß sich in dem Studium ihrer so äußerst reichen Litteratur eine eigene Ansicht zu erwerben streben, nirgends verbis magistri unterthänig.

Alle Kunst zieht ihre Wurzel und Nahrung aus der Religion, und alle Ideale sind nur die Mittel, um wahre Religiosität in der Seele des Menschen zu erschaffen. Sie ist für den Menschen das höchste Ziel, mit seiner Erreichung erfüllt er seine Bestimmung. Also verdient wohl auch die Kunst, welche Religiosität in der Brust jedes Menschen zu bilden sucht, die sie zu diesem Zwecke alle übrigen Künste dienstbar macht, die erste, erhabenste und heiligste genannt zu werden. Und ist das für den Menschen das Wichtigste, was ihm seinen höchsten Beruf zu erreichen verhilft, so nennen wir die Pädagogik auch mit Recht die wichtigste Kunst und ihre theoretischen Grundsätze die wichtigste Wissenschaft. Für wen auch könnte die Pädagogik bedeutungslos sein? Nicht nur den Schulmann allein und den Geistlichen muß sie mit Interesse erfüllen, sondern jeden, der überhaupt ein Herz hat und einen Willen, der über das Fleischliche hinausstrebt. Jedem wird ihr Studium sogar Bedürfnis sein, der auf irgend eine Weise in seinem Vaterlande als Mensch für die allgemeine Wohlfahrt wirken will, für jeden, der seiner Familie ein Vater zu sein gedenkt, ja überhaupt für jeden, der Bildung besitzt, liebt und zu verbreiten sucht.

13.

Zur vollständigen Beschreibung des Wesens der Pädagogik ist noch übrig, ihre einzelnen Doktrinen aufzuführen. Bei dem Studium jeder Wissenschaft und Kunst kommt es vorzüglich zunächst darauf an, daß der, welcher sich ihr widmet, unterrichtet wird, was sie eigentlich ist, und wie sie studiert werden müsse. Daher setzen wir an die Spitze der pädagogischen Doktrinen:

A. Encyklopädie und Methodologie der pädagogischen Wissenschaften.

Ich beschränke mich im kurzen zu bemerken, daß hier in bezug auf die Pädagogik das alles zu leisten ist, was bei jeder andern Wissenschaft der Encyklopädie und Methodologie anheimfällt, und hebe nur hervor, daß nicht bloß faktisch hingestellt, sondern streng wissenschaftlich entwickelt werden muß, welches das Wesen und der Zweck der Pädagogik ist, und aus beiden die Art und Weise ihres Studiums. Es ist hierbei aufs speziellste in jede ihrer Hilfswissenschaften einzugehen, ihre pädagogische Bedeutung und Bestimmung, ihr gegenseitiges Verhältnis und ihr Platz im Zusammenhange der ganzen Pädagogik genau anzugeben, und wie man sie dem gemäß zu studieren habe. Alle diese Punkte sind so schwierig, als wichtig; von ihrer tiefen und

belebenden Erläuterung und durchdringenden Auffassung hängt mehrenteils der Erfolg des ganzen pädagogischen Studiums ab.

Eine Bemerkung über den akademischen Vortrag der pädagogischen Doktrinen wollen wir hier sogleich anknüpfen, nämlich die, daß der Dozent nicht seine ganze Lehrerthätigkeit auf Vorlesungen allein beschränke. Überhaupt wird aus dem Anhören bloßer Vorträge kein Studierender gründliche Kenntnis des Vorgetragenen ziehen, und ebenso wenig, wenn ihm die ganze Weisheit in einzelnen Hauptsätzen oder in ausgeführter Abhandlung von Anfang bis zu Ende in die Feder diktiert wird, abgesehen davon, daß ein solches Verfahren für einen Universitätslehrer und seine Zuhörer absolut unwürdig ist. Soll der Vortrag des Dozenten nicht bloß ein loser Anflug bei dem Zuhörer bleiben, sondern vielmehr sein vollkommen in Besitz genommenes und gesichertes Eigentum werden, so muß jede Vorlesung oder einige, die zusammen ein Ganzes bilden, zwischen Dozent und Zuhörer kurz oder ausführlich, je nachdem es die Wichtigkeit oder Schwierigkeit des Gegenstandes gebietet, nochmals im Wechselgespräch abgehandelt werden. Die zahlreichen hierdurch gebotenen Vorteile hat mancher schon, wie ich weiß, durch seine eigene Praxis erfahren; sie sind in jeder andern Wissenschaft wünschenswert, am meisten aber in der Pädagogik, da hier jeder einzelne Gedanke so vollkommen in das Gemüt des Zuhörers übergehen muß, daß er sogleich Kraft genug hat, praktisch im Leben hervorzutreten.

B. Allgemeine Pädagogik.

Sie zerfällt in drei Abschnitte:

a) Genaue Darstellung des Menschen als Gegenstand der Erziehung, nach den Gesetzen seiner physischen und geistigen Entwickelung und in ihren natürlichen Perioden, vorzüglich in der Periode der Jugend (Jugendkunde).

b) Erörterung des Zwecks des Menschen und Aufstellung der Prinzipien der Pädagogik mit einem Entwurf der Linien, auf welchen durch die Erziehungskunst die Zweckerfüllung des Menschen gesichert wird.

c) Darlegung der Hauptmittel, durch welche die Erziehung ihren Zweck erreicht: der Regierung, des Unterrichts und der Zucht, einzeln sowohl als in ihren gegenseitigen Bedingungen.

Das vorzüglichste Mittel der Erziehung ist der Unterricht; und die Seele der Erziehungswissenschaft und Kunst ist die Wissenschaft und Kunst des Unterrichts; deshalb ist die Sorge des Staats, welcher

die Erziehung seiner Jugend zu vermitteln sucht, vorzugsweise auf diesen Teil der Erziehung gerichtet. Er sucht ihn durch besondere Institute (die Schulen aller Art) zu gewähren. Daher nennen wir zunächst nun:

C. Das Unterrichtswesen.

Es umfaßt zwei Abteilungen.

a) „Die erste handelt von der Didaktik oder Lehrkunst überhaupt, und legt die allgemeinen Grundsätze des Unterrichts dar."

b) „Die zweite handelt von der Methodik teils im allgemeinen, teils in besonderer Beziehung auf die einzelnen Gegenstände, die in den Kreis der Schulen, der höhern und niedern, fallen.*)"

Unter allen Unterrichtsgegenständen ist der Religionsunterricht von der größten Wichtigkeit. Denn er ist der, welcher geradezu auf die Erfüllung der Menschenbestimmung hinarbeitet, er ist gleichsam das Band, welches alle anderen Unterrichtsgegenstände zu einem Ganzen vereinigt. Ihn zu erteilen ist außerordentlich schwierig. Der Lehrer muß bei ihm am meisten mit der Individualität seiner Zöglinge bekannt sein, am meisten sie berücksichtigen und vorzüglich dahin streben, daß sein Unterricht stets zum Bewußtsein seiner Schüler dringt; er muß alles übrigen Wissens so vollkommen Herr sein, daß er es in diesem Unterricht gleichsam konzentriere, ohne seine Sache dadurch zu zerstreuen, aber er muß auch mit allen gemütlichen und moralischen Eigenschaften, die wir, um ein tüchtiger Erzieher zu werden, als nötig angaben, im höchsten Grade ausgestattet sein. Hieraus leuchtet von selbst das Verkehrte und Schädliche des Verfahrens ein, wenn man so oft den Religionsunterricht wie eine Nebensache betrachtet, und ihn jungen Anfängern überträgt, die denn, sobald sie gehört, daß man bei dem Religionsunterrichte katechisieren müsse, nach dem, was sie sich unter Katechetik denken, aus ihm nichts mehr als ein Frag- und Antwortspiel machen.

Die Katechetik ist die Lehrform, welche beim Religionsunterrichte vorzugsweise ihre Anwendung findet. Ihr Wesen ist zwar schon in den Grundzügen bei der Didaktik und Methodik erläutert, hier muß aber ihre Anwendung auf die Religion erschöpfend gezeigt werden. Ist zwar nicht zu leugnen, daß zu einem Religionsunterricht, wie er hier angedeutet wurde, durchaus nicht erforderlich ist, Moral, Dog-

*) Gräfe: Über das Bedürfnis einer höhern pädagogischen Bildung der Geistlichen und Lehrer S. 52.

matik und Exegese wie ein Theolog studiert zu haben, sondern mit ihnen nur, wie es sich für einen gebildeten Christen geziemt, vertraut zu sein, so ist der Religionsunterricht doch, da sich an ihn unmittelbar das Geschäft des künftigen Geistlichen schließt, und da er für dieses eine vorzüglich geeignete Vorbereitung giebt, ganz vornehmlich den angehenden Geistlichen zu empfehlen und zu übertragen. Wir setzen also als die vierte pädagogische Doktrin:

D. Den Religionsunterricht.

Die Anstalten, durch welche der Staat für die Bildung der Jugend sorgt, sind die Schulen. Sie geben eine neue pädagogische Doktrin:

E. Die Schulkunde.

Wir teilen sie wiederum mit Gräfe in zwei Teile. „Der allgemeine Teil beschäftigt sich mit dem Begriffe, dem Wesen, der Stellung und Einteilung der Schule, und mit den allgemeinen Grundsätzen in bezug auf das Schulwesen und dessen Organisation. Der besondere Teil handelt von den einzelnen Arten der Schulen, beschreibt den Charakter, die Erfordernisse, das Ziel und die Organisation, die Lehrgegenstände und deren Behandlung einer jeden Art der Schulen.*)"

Es kann aber kein Unterricht auch in der Schule erteilt werden, ohne daß der Lehrer nicht die Zügel der Regierung mit sicherer Hand zu halten hätte. Die Anweisung hierzu nennen wir die sechste Doktrin:

F. Die Schuldisziplin.

Dr. Gräfe**) teilt sie in folgende drei Abteilungen.

„Die erste beschäftigt sich mit der Disziplin überhaupt, ihrem Begriffe, Wesen, Stellung und Verhältnisse zum Unterrichte, Umfange und den allgemeinen Grundsätzen der Disziplin. Die zweite handelt von den Disziplinarmitteln und nimmt Rücksicht auf den verschiedenen Charakter der Schulzucht in den verschiedenen Arten der Schulen; die dritte endlich umfaßt die pädagogische Heilkunde in bezug auf das, was die Schule zu leisten hat."

Die erste Abteilung ist bereits zwar in Nr. 3 der zweiten pädagogischen Doktrin berücksichtigt. Hier aber kann sie nochmals nicht nur zur Wiederholung und des Zusammenhanges und der Übersicht

*) In der angeführten Schrift S. 53.
**) In der angezogenen Schrift S. 54.

wegen, sondern auch in weiterer Ausführlichkeit und mit besonderer Bezugnahme auf die Schulen unterschiedlich von der Disziplin im allgemeinen abgehandelt werden.

Die Schule erscheint, insofern sie es mit der Bildung der Jugend zu thun hat, welche nicht zu den Bürgern des Staats gerechnet werden kann, da sie erst zu diesen heranziehen soll, als ein für sich gesondertes Institut, wie man zu sagen pflegt, als ein Staat im Staate. Aber insofern sie im Staate besteht, ihre Einrichtung und Fortdauer durch ihn erhält, so tritt sie mit ihm in ein bestimmtes Verhältnis, und da sie mit dem elterlichen Hause die Erziehung teilen muß, und im Vereine mit der Kirche die gesammte Menschenbildung zu besorgen hat; so müssen zur Vermeidung jedes Konflikts der Schule mit dem Staate, mit den Eltern und der Kirche die Grenzen zwischen ihr und diesen und die gegenseitigen Bedingungen scharf bestimmt werden. Die Doktrin, welche die hierüber gewünschte Belehrung darbietet, ist:

G. Das Schulrecht.

„Wir verstehen," sagt Schwarz, „unter einem Schulrecht die Grundlage allgemeiner Gesetze, welche feststehen, und aus welchen die besonderen für Zeit, Ort und Umstände einer öffentlichen Schule abgeleitet oder als verbindend bestimmt werden. Diese allgemeinen Gesetze müssen in dem Wesen der Schule liegen, und aus demselben mit völliger Bestimmtheit entwickelt sein, als in sich selbst wahr und fest.*)" Das Schulrecht zerfällt also in drei Abschnitte, im ersten wird gehandelt von den Rechten zwischen der Schule und dem Staat, im zweiten von den Rechten zwischen der Schule und den Eltern, und im dritten von denen zwischen der Schule und Kirche.

Umstände verlangen es oft, daß Eltern die Erziehung ihrer Kinder gänzlich oder größtenteils fremden Personen übertragen, indem sie entweder ihre Kinder Erziehungsanstalten als Pensionäre übergeben, oder einen Hauslehrer in die Familie nehmen. Auch ist wohl der Staat gezwungen, sich verwaister Kinder dürftiger Familien anzunehmen und für ihre Erziehung in besonderen Anstalten zu sorgen. Endlich können Eltern wohl sich selbst eine Unterweisung, wie sie ihre Kinder zu ziehen hätten, von der Wissenschaft erbitten. Es würde also die Pädagogik der Vorwurf der Unvollständigkeit und Mangelhaftigkeit treffen, wenn sie nicht für die erwähnten Fälle die gewünschte Belehrung erteilte.

---

*) Schwarz, Die Schulen. Leipzig 1832, S. 295 folg.

Demgemäß stellen wir als eine folgende Doktrin auf:

H. Erziehung in der Familie, mit Hilfe der Hauslehrer, in Pensionsanstalten und Waisenhäusern.

Eigentlich sehen wir hier vier verschiedene Doktrinen, die aber wegen ihres inneren Zusammenhanges bequem nebeneinander behandelt werden können. Die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts sind bereits genügend erörtert. Es sind also hier in der Einleitung über den Unterschied der häuslichen und öffentlichen Erziehung noch einige in bezug auf die genannten speziellen Verhältnisse notwendige Bemerkungen beizufügen. Dann teilen wir ein:

a) Pflichten und Verhalten der Eltern als Erzeuger und erste Pfleger der Kinder, aus dem Standpunkte der Pädagogik.

b) Häusliche Disziplin nach der Verschiedenheit des Alters, der körperlichen und geistigen Anlagen, der Individualität, der Kenntnisse der Kinder, und nach der Verschiedenheit der äußeren Umstände, in denen sie leben, von seiten der Eltern, der Hauslehrer, der Pensionsanstalten und Waisenhäuser.

c) Über den Wirkungskreis des Hauslehrers im Verein mit den Eltern und etwaigen sonstigen Gehilfen, über sein Verhalten gegen diese, gegen die ganze übrige Familie, die Hausgenossen, gegen die Vormünder der Zöglinge u. dergl.

d) Über das Verhalten und die Pflichten der Eltern oder ihrer Stellvertreter gegen den Lehrer ihrer Angehörigen: gegen den Hauslehrer; gegen die Lehrer in der Schule; gegen den Direktor und seine Gehilfen in Pensionsanstalten; gegen den Vorsteher und das Lehrerpersonal in den Waisenhäusern, und umgekehrt dieser gegen die Eltern ihrer Zöglinge und deren Stellvertreter.

Bei dieser achten Doktrin wäre auch der Platz von den Besserungsanstalten verwahrloster Kinder zu handeln.

„In jeder Wissenschaft ist der geschichtliche Teil in hohem Grade wichtig; die Geschichte dient wesentlich dazu, tiefer in den Geist und das Wesen einer Wissenschaft einzudringen. Die hohe Wichtigkeit und Unentbehrlichkeit der Kirchen- und Dogmengeschichte für den Theologen, der Rechtsgeschichte zum tiefern Eindringen in die Rechtswissenschaft, der Geschichte der Philosophie für das Studium dieser Disziplin ist allgemein anerkannt worden. Gleich wichtig und unentbehrlich ist die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für die Pädagogik. Sie würde erst dem ganzen Studium der Pädagogik

die rechte Bedeutung und Weihe geben, und vor künftigen Verirrungen leichter sichern*)." Demnach nennen wir als neunte Doktrin:

I. Die Geschichte der Erziehung und des Schulwesens.

Bei ihrer Darstellung ist auf die politischen Ereignisse, welche dem Charakter der Völker diese oder jene Richtung gaben, auf den Zeitgeist der einzelnen Perioden, auf den Standpunkt der Kultur in ihnen bei jedem einzelnen Volke strenge Rücksicht zu nehmen, und hierbei besonders auf die Verfassung des Staats, auf die herrschenden philosophischen Systeme und religiösen Ansichten, indem von diesen überall die pädagogischen Bemühungen abhängig sind. Daher müssen bei jedem Abschnitte der Erziehungsgeschichte das nötige Licht verbreitende Schilderungen der angegebenen Punkte vorangeschickt werden. Die Behandlung keiner Doktrin der Pädagogik ist schwieriger, als gerade die ihrer Geschichte. Nicht nur, daß wer sie unternimmt, für sie das Wenigste vorgearbeitet findet, er muß auch wirklich mit einem pädagogischen Talente ausgerüstet sein, die größte Geschmeidigkeit im Denken über Gegenstände der Pädagogik und dabei die größte Selbstverleugnung besitzen; denn er muß sich aus seinen Ideen meist auch ganz aus seiner Zeit in alle vergangene Jahrhunderte und Jahrzehnte, zu allen Völkern, in den Geist und die Verhältnisse aller derer, die über Pädagogik Ansichten und Systeme aufstellten, versetzen, und diese unter allen genannten Bedingungen erklären oder richtiger aus sich selbst wirklich nacherfinden können**). Vor allem aber ist das nicht zu vergessen, daß nur dem eine solche Geschichte der Erziehung zu bearbeiten vergönnt ist, welcher die Erziehungsidee auf dem Gange ihrer Entwickelung zum Ideal aufzufassen und alle einzelnen Erscheinungen derselben auf ihrem richtigen Platze zu erkennen und an dem Maße des Ideals zu messen vermag. Es ist jedoch auch nicht genug, allein die Erziehungsideen zu entwerfen und das Schulwesen im allgemeinen zu schildern, sondern es ist durchaus unerläßlich, auch die Geschichte des Äußern der Schulen, der Didaktik und Methodik ausführlich zu bearbeiten, die Art und Weise, mit welcher man die einzelnen Schulwissenschaften zu ihrem pädagogischen Gebrauche behandelte, darzustellen, endlich das allmähliche Entstehen der Pädagogik als Wissenschaft nachzuweisen. Schlimm ist es, daß die hierher bezüglichen

*) Gräfe im angef. W. S. 55.

**) Vergl. Schelling, Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. S. 46. 47.

Bemerkungen fast in der ganzen Litteratur aller Völker zerstreut liegen, und daß die besten Quellen nur geschriebene Zeugnisse sind, die gar oft noch zu undeutlich sagen, was wir hören wollen. Nicht selten sucht man über viele Punkte, die von der äußersten Wichtigkeit erscheinen, vergebens Aufklärung in allen Quellen der Geschichte und sieht sich zu gewagten Kombinationen verwiesen. Bei dem Vortrage der Geschichte der Pädagogik darf man sich, wo von der Methodik die Rede ist, nicht mit Beschreibung der angewandten Methoden allein begnügen, sondern es muß auch jede Methode praktisch gezeigt werden, indem dadurch allein ein deutlicher Begriff geschaffen wird.

Mit der Geschichte der Pädagogik eng verbunden ist:

K. Die Litteraturgeschichte oder Bücherkunde der Pädagogik.

Sie könnte am gehörigen Orte bei der Geschichte der Pädagogik mitgeteilt werden. Aber einesteils ist diese selbst schon eine so ausgebreitete Wissenschaft, daß zu ihrem Vortrage auf der Universität, soll er gründlich gehalten werden, unbedingt zwei Semester mit mehrstündigen Vorlesungen erfordert werden, andernteils hat auch die Litteraturgeschichte der Pädagogik einen zu ausgebreiteten Umfang und zu große Wichtigkeit, als daß sie so nebenan abgehandelt werden könnte.

Die allgemein historischen Vorbemerkungen lassen sich hier übergehen, indem bei jeder Periode auf die Geschichte der Pädagogik verwiesen wird. Jedes Werk muß übrigens, wie es sich von selbst versteht, sowohl subjektiv als objektiv betrachtet werden; überhaupt ist hier dieselbe Aufgabe zu lösen, wie bei der Litteraturgeschichte und Bücherkunde irgend einer anderen Wissenschaft. —

Die zehn angeführten pädagogischen Disziplinen sind die, welcher der Erzieher und der Lehrer unmittelbar zur Erfüllung seines Berufes bedarf. Der einzelne Erzieher ist aber mit seinen pädagogischen Kenntnissen und Geschicklichkeiten in der ungeheueren Maschine, welche der Staat zur Bildung aller seiner Bürger in Bewegung setzt, gleichsam nur ein einzelnes Triebrad. Um nicht eine besinnungslose und rein mechanische Kraft zu werden, um mit Einsicht und richtig an seinem Platze mitzuwirken, dazu ist dem Erzieher unerläßlich, sowohl das zu übersehen, was der Staat für die Bildung der Gesamtmasse seiner Mitglieder zu thun genötigt ist und wodurch dies aufs zweckmäßigste ins Werk gesetzt wird, als auch die Stellung seines Standes zu allen übrigen, und in ihm wiederum die seiner eigenen Person zu allen

seinen übrigen Mitarbeitern zu begreifen. Die Wissenschaft, die hierüber den richtigen Aufschluß giebt, ist:

L. Die Staatspädagogik.

Sie ist für den Pädagogen, auch wenn er weder Lust noch Kraft hat, sich zu einer Haupttriebfeder des pädagogischen Einwirkens des Staates emporzuschwingen, so wenig entbehrlich, als nach den Worten des trefflichen Stephani*) die „Kriegswissenschaft nicht bloß Studium des Generals, sondern der sämtlichen militärischen Beamten oder Offiziere ist". Ich übergehe die nähere Einteilung dieser Doktrin, indem ich, um mich zu rechtfertigen, die Einteilungsgründe angeben und diese aus der Idee des Staates und der Erziehung ableiten müßte. Hierzu ist für jetzt kein Platz gestattet. Einstweilen verweise ich auf das bekannte Werk Stephani's und erlaube mir nur eine Bemerkung. In einem wohlgeordneten Staate bildet der Verein der Erzieher und Lehrer schon aus dem einfachen Grunde, weil er ein eigenes Geschäft hat, das an Umfang und Wichtigkeit alle übrigen weit übertrifft, — einen abgeschlossenen Stand, der seine eigene Abteilung in der Verwaltung des Staates, sein eigenes Regiment hat. In dem Abschnitte, welcher diesen Teil der Staatspädagogik erläutert, muß auch von der Schulaufsicht die Rede sein (30).

*) System der öffentlichen Erziehung. 1805, S. 68.

Zweite Abteilung.

Praktische Entwickelung der Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, mit den Urteilen der Erfahrung.

1.

Wir haben in der ersten Abteilung dieser Schrift das Wesen der Pädagogik zu entwickeln gesucht, und zwar insofern sie eine Kunst ist, von der Idee der Kunst im allgemeinen ausgehend, und insofern sie eine Wissenschaft ist, indem wir das Verhältnis bestimmten, worin Empirie und Spekulation zu ihrer Konstruktion thätig sind. Hieraus ergab sich die Art und Weise, wie sie studiert werden müsse. Unmöglich kann es auch bei einem leichten Blick ins wirkliche Leben entgehen, daß nur wenige sich der als notwendig erkannten Vorbereitung zum Schulmann und Erzieher erfreuen dürfen. Natürlich ist die Folge davon, daß, wenn wir mit den an einen Erzieher oder Lehrer gemachten Anforderungen das Ergebnis der Erfahrung zusammenstellen, im Verhältnis nur sehr wenige von denen, welchen die Bildung der Jugend unmittelbar anvertraut ist, oder welche doch irgend einen Einfluß auf sie üben sollen, denselben genügen werden.

Gewöhnlich finden wir die Leute, sogar solche, die selbst im Erziehungsfache arbeiten, in dem Wahne festgewurzelt, man bedürfe zur Schulmeistertugend weiter nichts, als sogenannter praktischer, d. h. in der Ausübung des Lehrgeschäftes selbstgemachter Erfahrungen. Jedes theoretische Phänomen in der Pädagogik, welches auch die sorgfältigste und folgerechteste Spekulation lieferte, jede neue Methode, die meist nur für sie neu ist und sonst oft mit glücklichem Erfolge angewendet wurde, überhaupt alles, was dem Schlendrian nicht geradezu in die Hände läuft, nennen diese Praktiker ohne weitere Prüfung „Schaugepränge" und „Gaukelspiel", oder es wird unter dem Scheine einer gewissen Humanität als „Phantasiestückchen" bekrittelt, oder mit dem Ausdruck „er idealisiert" einfältig belächelt.

Es ist freilich wahr, der denkende und für das Menschenwohl begeisterte Pädagog kommt leicht dahin, Ideale, die sich vielleicht nie ganz realisieren lassen, zu entwerfen. „Es ist entzückend", sagt Kant, „sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser durch

Erziehung werde entwickelt werden und daß man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist. Dieses eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigen glücklicheren Menschengeschlecht; — denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. *)" — Aber diese Ideale, mögen sie auch noch so hoch gestimmt sein, müssen uns unter jeder Bedingung ehrwürdig sein, denn die Kraft einer Wissenschaft, das menschliche Gemüt zu Idealen zu begeistern, ist der vollgültigste Beweis für ihre innere Wahrheit. Und müssen wir uns überhaupt nicht in jeder Wissenschaft, also auch in der Pädagogik, der in ihr weitgesteckten Ziele freuen? Sind sie es nicht, die uns unaufhörlich zu Anstrengungen spornen und mit immer neuen Fortschritten belohnen? — Die Erfahrung, welche niemand schon im voraus in ihren Enden übersehen kann, mag es lehren, was fürs Leben geradezu passe, oder wie es modifiziert werden müsse; τὸν μὲν λόγον ἐᾶσαι διεξελθεῖν, εὖ διελθόντος δὲ, οὕτω τὸ δοκοῦν αἱρεῖσθαι δεῖ. **) Auch Kant meinte: „Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich imstande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten." — In jedem Wirken, das der Mensch erwählt, muß er, um sich nicht zum geistlosen Geschöpfe zu erniedrigen, nach Ideen arbeiten und ein Ideal verfolgen. Oder giebt es eine Wissenschaft oder Kunst, die sich nicht in Ideen entfaltet, die nicht nach einem Ideale strebt? Natürlich sind hier nicht die Erzeugnisse der bloßen Willkür gemeint; leeren Luftgestalten das Wort zu reden, fällt mir am wenigsten ein. Sollte denn nun die Pädagogik allein kein Ideal aufstellen und verfolgen? Einer unserer ausgezeichnetsten Pädagogen sagt: „ein Erzieher ohne Ideal ist nichts mehr als ein Tagelöhner": — ich möchte wiederum erinnern, daß eine christliche Erziehung ohne Ideal ein absolutes Unding ist. Stellt nicht das Christentum selbst seinen Bekennern ein Ideal auf (und zwar das höchste, was Menschen aufgestellt werden kann), mögen wir es nun Moralität, divines Leben, Gottähnlichkeit oder Religiosität nennen, und giebt es nicht zugleich in der Person dessen, der es in die Welt brachte, auch ein Ideal seiner möglichen Realisierung? Was heißt

*) Den letzten der oben aus Kants Pädagogik angeführten Sätze finden wir dort nicht auf die vorhergehenden folgend, sondern kurz vorher, aber nach einem den vorangestellten Worten Kants vollkommen gleichbedeutenden Satze.

**) Plato, de legibus VII. p. 805, b.

denn Erziehung anders, als das Bemühen, die Jugend zu wahren Christen zu machen? Kann man also erziehen, ohne ein Ideal (das des Christentums) vor Augen zu haben, und ohne demselben mit seinem Zöglinge nachzustreben? Möge man doch endlich einmal aufhören, eine ganz unverzeihliche Unwissenheit in so einfachen Dingen zur Schau zu tragen und die ideale Seite der Pädagogik verdächtig und verächtlich zu machen; möge man sich doch nur besinnen, daß die Pädagogik eine spekulative Wissenschaft ist, die sich also nicht allein durch Erfahrung gewinnen lasse, und am wenigsten, wenn man unter dieser Erfahrung einseitig nur die selbst gemachte versteht und jede andere, auch noch so erprobte, als Unmöglichkeit zurückweist.

Worin besteht aber nun die Erfahrung vieler, wie man sie nennt, vieljährig erprobter Praktiker? — Nichts ist in dieser Beziehung wahrer, als Herbarts Wort: „Jeder erfährt nur, was er versucht! Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber er hat auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode".*) — Wie oft mag wohl diese Selbstkritik bei gewissenhafter Erwägung zu Gunsten des Beurteilenden ausfallen, wie oft mag sie vor dem Urteile tiefer Kenner der Pädagogik Billigung finden? — Doch wir wollen hiermit, was der Meister dieser Kunst hinzufügt, verbinden, indem es aufs trefflichste geeignet ist, das Ungenügende der bloßen Empirie bei der Pädagogik darzuthun: „Möchten diejenigen, welche die Erziehung so gern bloß auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andere Erfahrungswissenschaften, möchten sie bei der Physik, bei der Chemie sich zu erkundigen würdigen, was alles dazu gehört, um nur einen einzigen Lehrsatz im Felde der Empirie soweit festzustellen, wie es in diesem Felde möglich ist. Erfahren würden sie da, daß man aus einer Erfahrung nichts lernt, und aus zerstreuten Beobachtungen ebensowenig; daß man vielmehr denselben Versuch mit zwanzig Abstufungen zwanzigmal wiederholen muß, ehe er ein Resultat giebt, das nun noch die entgegengesetzten Theorien jede nach ihrer Art auslegen. Erfahren würden sie da, daß man nicht eher von Erfahrungen reden darf, bis der Versuch geendigt ist, bis man vor allen Dingen die Rückstände genau geprüft, genau gewogen hat. Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter. Der Zeitraum für ein einziges dieser Experimente ist also aufs wenigste ein halbes Menschen-

*) Allg. Päd., Ausgabe von Willmann, I. S. 338.

leben! Wann denn wohl ist man ein erfahrener Erzieher? Und aus wie vielen Erfahrungen, mit wie vielen Abänderungen besteht die Erfahrung eines jeden? — Wie unendlich mehr erfährt der empirische Arzt und seit wie viel Jahrhunderten sind für ihn die Erfahrungen von großen Männern aufgezeichnet! Dennoch ist die Medizin zu schwach! — —" (31).

Wahrlich nicht viel mehr als jener Dorfschulmeister hat wohl eine große Zahl unserer Pädagogen, die sich mit einer dreißig- und vierzigjährigen Erfahrung brüsten, versucht: die meisten sind mit derselben so weit gekommen, daß sie eine für einen oder mehrere Lehrgegenstände gut oder schlecht abgesehene, brauchbare oder unbrauchbare Manier für Pädagogik halten, und wie viel man überhaupt noch in der Pädagogik zu versuchen und zu erfahren habe, davon zeugt uns ihr im Ganzen noch zu dürftiger Zustand. Eine Erweiterung der pädagogischen Erfahrungen wird uns entweder der bloße Zufall geben, oder wir müssen sie absichtlich aufsuchen, teils indem wir bereits erworbene, wissenschaftlich begründete Erfahrungen kombinierend, Winke zu neuen ermitteln, teils indem wir von wissenschaftlich bestimmten Prinzipien ausgehend uns, jedoch nicht ohne Stütze der Praxis, der Leitung ihrer Ideen überlassen. Die Erfahrungen dieser zwei letzten Arten haben allein unbedingten Wert, denn sie stehen in einem inneren Zusammenhange und haben innere Verbürgung. Jene vom Zufall zugeführten Erfahrungen erhalten aber erst dann Wert und Bedeutung, wenn wir ihre inneren Ursachen erforscht haben und diesen einen Platz in den von den Prinzipien aus entwickelten Ideen anweisen können. So lehrt auch Pölitz*): „Alle einzelne Erfahrungen haben aber in der Pädagogik, als Wissenschaft, nur bedingte Gültigkeit, inwiefern nämlich diese Beobachtungen übereinstimmen mit den Grundsätzen der Vernunft; denn diese Grundsätze, die aus dem inneren Wesen des Menschen selbst hervorgehen, müssen der letzte und höchste Maßstab, das oberste Kriterium für alle Erfahrungen sein; und jede isolierte Erfahrung, die mit dem Zwecke selbst unvereinbar ist, gehört auch nicht in das wissenschaftliche Gebiet der Pädagogik. Zwar geben die angestellten Beobachtungen und Erfahrungen ein Resultat von Vorschriften und Regeln für die empirische Erziehung; es kann aber nicht eher als gültig anerkannt werden, als bis es den ewigen Gesetzen untergeordnet ist, von welchen die Entwickelung und Reife unserer gesamten Anlagen abhängt." — Wie die Erfahrung aber

*) Die Erziehungswissenschaft, I. S. 11.

lehrt, so wird uns wirklich neue Erfahrungen nie oder nur höchst selten ein Zufall in dem alltäglichen Gange des pädagogischen Treibens zuführen. Hier scheint die Fundgrube längst schon erschöpft; es möchte uns also nichts übrig bleiben, um die Wissenschaft zu berichtigen und zu erweitern, als daß wir die beiden anderen Wege zu neuen Erfahrungen einschlagen.

Der vorzüglichste Grund, weshalb so viel von gewissen Praktikern gegen die wissenschaftliche Pädagogik räsonniert wird, liegt darin, daß sie nur zu deutlich hier ihre eigene Schwäche fühlen, dieses Bekenntnis aber weder vor sich selbst, noch vor anderen ablegen, sondern, so lange als möglich, verstecken und beschönigen wollen. Die Sache ist bekannt:

ἐχθρὸν δέ μοί ἐστιν,
αὔτις ἀριζήλως εἰρημένα μυθολογεύειν.

2.

Praktische Erfahrungen werden aber nur durch mannigfache Praxis vieler Jahre erworben. Können also junge Männer bei Übernahme ihres Lehr- und Erziehungsgeschäftes, da sie noch keine vieljährige Praxis hatten, auch keine praktische Erfahrung besitzen: so darf auch bei ihnen, wenn sie die Pädagogik selbst nicht theoretisch studierten, von pädagogischen Leistungen gar nicht einmal die Rede sein. — Hierbei ist noch besonders zu bemerken, daß nämlich die Theologen, größtenteils in ihren Berufsstudien für drei Jahre selbst bei gehörigem Fleiße hinlänglich beschäftigt, den Schulwissenschaften nur wenig obliegen können. Mag auch das Konsistorium einige historische, philologische und philosophische Collegia zu besuchen gebieten, so ist der Besuch der Collegia noch nicht für ein Studium der vorgetragenen Wissenschaften zu halten; und an mathematische und naturwissenschaftliche Studien wird gewöhnlich gar nicht gedacht. Die Folge davon ist, daß die Kandidaten der Theologie, sobald sie nun eine Hauslehrer- oder Schulstelle übernehmen, oder mit dem Eintritt ins Pfarramt als Aufseher der Schulen auftreten, von vielen, namentlich für die Hauslehrerschaft dringend notwendigen Wissenschaften gar keine Kenntnisse mitbringen und sich die übrigen nicht im nötigen Umfange und in genügender Gründlichkeit und Klarheit, wie sie für das Erziehungs- und Unterrichtsgeschäft erforderlich sind, angeeignet haben. Man prüfe also nur: Leute, die nicht einmal wissen, was Pädagogik ist, die selbst nicht einmal die gehörige Kenntnis der Gegenstände des Unter-

richtes besitzen, — sollen die Pädagogik sofort praktisch üben, sollen eine wissenschaftliche Bildung erteilen!! Könnte man nicht ebenso gut ihnen jedes andere Geschäft und dessen zufriedenstellende Erfüllung zumuten? — Möchten doch die Menschen ihre Würde besser erkennen und in Bezug auf ihre eigene Natur nicht etwas von sich verlangen, was in jeder anderen, viel unbedeutenderen Sache zu verlangen sie sich schämen müßten. Aus nichts macht der Mensch nichts; und das wird denn auch wohl meinen Glauben rechtfertigen, daß die Leistungen derer, welche die Pädagogik oft nur dem Namen nach kennen, nicht viel mehr als nichts wert sein können. — Es ist wahr, ein junger Mann auch ohne pädagogische Vorbereitung, doch voll Geist und wissenschaftlicher Bildung, wird, wenn ihn noch dazu die Liebenswürdigkeit seiner Zöglinge mit Lust für sie zu leben erfüllt, als Privaterzieher alles thun, um seinem Herzen und seiner Pflicht zu genügen; aber eben, weil er Geist hat, wird er sich gewiß beim Beginn seiner Arbeit sagen müssen, daß er eigentlich gar nicht mit Bestimmtheit wisse, was er bezwecke, wenigstens nicht, ob sein Zweck der richtige sei. Man denke sich einmal jemanden, der nie die Werkzeuge des Bildhauers führen lernte, mit ihnen an einem Holzblock eifrig herumschnitzeln, ohne daß er eigentlich selbst recht weiß, was er machen will: wird er je irgend etwas Gescheites zustande bringen? Dürfen wir also von einem Erzieher, der den Zweck seines Unternehmens gar nicht oder nicht genau und scharf erkannte, der weder weiß, welches die richtigen Mittel der Erziehung sind, noch in ihrer Anwendung geübt ist, einen erfreulichen Erfolg seiner Arbeit erwarten? Trefflich hat Herbart*) den gewöhnlichen Gang und das Resultat einer solchen improvisierten Erziehung ohne vorher klar durchdachten Zweck beschrieben:

„Was man wolle, indem man erzieht und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt."

„Die meisten, welche erziehen, haben vorher ganz unterlassen, sich für dies Geschäft einen eigenen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen während der Arbeit allmählich; er setzt sich ihnen zusammen aus ihrer Eigentümlichkeit und aus der Individualität und den Umgebungen des Zöglings. Haben sie Erfindungskraft, so nutzen sie alles, was sie vorfinden, um daraus Aufregungen und Beschäftigungen für den Gegenstand ihrer Sorgfalt zu bereiten; und haben sie Vor-

*) Allg. Päd., Einleitung. Ausg. von Willmann, I. S. 335.

sicht, so sondern sie das ab, was der Gesundheit, der Gutmütigkeit und den Manieren schaden könnte. So wächst ein Knabe heran, der sich versucht hat in allem, was nicht gefährlich ist; der gewandt ist im Bedenken und Behandeln des Alltäglichen; der alle Gefühle hat, die ihm der enge Kreis, in dem er lebte, einflößen konnte. — Ist er nur wirklich so herangewachsen, so darf man Glück dazu wünschen. Aber die Erzieher hören nicht auf zu klagen, wie viel ihnen die Umstände verderben; die Bedienten, Verwandten, Gespielen, der Geschlechtstrieb und die Universität! Natürlich genug, wenn da, wo mehr der Zufall als menschliche Kunst die geistige Diät bestimmte, bei der oft so mageren Kost nicht immer eine robuste Gesundheit hervorblüht, die allenfalls dem schlimmen Wetter trotzen könnte." — Aber aus der Masse seines Wissens wird er doch genug Mittel entlehnen und sie auch noch anderswoher herbeischaffen können, um den engen Kreis alltäglicher Eindrücke zu erweitern und das jugendliche Gemüt mit höheren Ideen zu erfüllen? Unbedingt dürfen wir diese Frage wohl nicht bejahen, aber es sei darum; woher wird er nun die Überzeugung gewinnen, daß er unter den ihm zu Gebote stehenden Mitteln auch die besten wähle, oder wie wird er die Art und Weise erfahren, sie gehörig anzuwenden? Man kann erwidern, teils aus den Erinnerungen, wie er selbst erzogen und unterrichtet wurde, teils aus Lehrbüchern der Pädagogik, die ihm als die besten empfohlen sind, teils wohl auch aus dem, was er durch eigene Beobachtung anderer Erziehungs- und Unterrichtsweisen erfuhr, oder über dieselben sich sagen ließ. Sind aber alle bloßen Erinnerungen schon an sich nicht besonders zuverlässig, so sind es die von der eigenen Erziehung am wenigsten; und was werden sie vollends nützen, wenn unser Erzieher sich erinnern muß oder ihm von anderen dargethan werden kann, daß er nicht aufs beste erzogen und unterrichtet wurde? Wird er nun sofort wissen, wie es besser zu machen sei? Einzelne selbstgemachte Beobachtungen und Ratschläge anderer geben keine pädagogische Einsicht, diese geht nur aus der Erkenntnis des Ganzen der Pädagogik hervor; und dann sind auch diese Beobachtungen und Ratschläge entweder zu allgemein oder von einzelnen speziellen Fällen hergenommen. Gerade die feinen Nüancen der pädagogischen Phänomene, wie sie durch die Eigentümlichkeit der Zöglinge und der Erzieher und durch Umstände eintreten, scharf zu unterscheiden, und aus den bekannten allgemeinen und speziellen Regeln für sie immer das Richtige zu treffen und auf sie anzuwenden, gerade das ist ja das Schwierigste der pädagogischen Kunst, und läßt sich selbst nicht

aus dem besten Buche lernen, sondern allmählich nur durch lange eigene Übung unter Leitung eines Mannes, der im Erkennen pädagogischer Phänomene und im Anwenden der Erziehungsmittel auf sie gewandt ist.

Wann wird nun ein angehender Erzieher, der diese Vorbildung nicht erhielt, die Individualität seines Zöglings auffassen? wird er sie so scharf in ihren feinen Zügen auffassen, daß er sie zum Inzidenzpunkte für eine richtige pädagogische Behandlung brauchen kann? Nicht leicht durchschaut jemand auch bei der ausgebreitetsten theoretischen Kenntnis und bei der größten praktischen Erfahrung und Übung die volle Eigentümlichkeit eines Knaben beim ersten Blick, aber er weiß, worin sie sich am bestimmtesten ausspricht, wohin er also seine Beobachtungen zu lenken, wie er sich vor ihrem Erkennen zu verhalten habe; — er findet sie jedenfalls leichter und schneller, ja ihm allein möchte es gelingen, sie ganz zu finden, soweit dies überhaupt möglich ist, da er allein im Besitz der Mittel ist, die dazu verhelfen. Wie soll aber jener Privaterzieher die Individualität seines Zöglings richtig durchschauen, da ihm selbst die Natur des Kindes im allgemeinen fremd ist? — Wende niemand ein, einem jungen Manne, welcher jenem zu erziehenden Alter noch so nahe steht, dürfte doch wohl in der Erinnerung an seine eigene und seiner Gespielen frühere Jugend eine Kenntnis von der wahren Natur des Knaben nicht fehlen. Mit diesem Einwurfe wird vorausgesetzt, daß der angehende Erzieher schon als Knabe Betrachtungen, und noch dazu richtige über die Eigentümlichkeit der Jugend angestellt habe, denn ohne über eine Sache richtige Betrachtungen angestellt zu haben, kann man sie nicht kennen, und eine Kenntnis der Eigentümlichkeit des Knaben mußte doch der Knabe erworben haben, welcher sich ihrer als Jüngling erinnern soll. Wie schwierig aber ist sogar dem gereiften Manne die Erforschung seiner selbst und seiner Mitmenschen; und kann man der Knaben zufälliges und zerstreutes Auffassen einzelner Erscheinungen an sich und ihren Altersgenossen samt ihren Urteilen darüber, so sehr sie auch sonst oft viel treffenden Witz verraten, mit den Beobachtungen von Männern gleichstellen? Fehlt ihnen nicht, psychische Erscheinungen an Lebenden nach Grund und Folge zu übersehen, Neigung, Stetigkeit und geschärfter Blick? Der Knabe faßt wohl die individuelle Eigentümlichkeit seiner Gespielen auf, insofern sie ihm momentan als Verschiedenheit von seinen eigenen Gesinnungen und Begehrungen fühlbar wird, nie aber die Eigentümlichkeit des gesamten Knabenalters von einem andern Menschenalter. Um wirklich eine deutliche und richtige Ansicht

von derselben zu gewinnen, müßte er sie, wenn für ihn überhaupt eine Anregung, sie kennen zu lernen, da wäre, auch mit der Eigentümlichkeit des Jünglings- und Mannesalters vergleichen können, und wie gar fremd und unverständlich ihm diese beiden sind, das sieht jeder leicht ein auch ohne Beweis. Aber wurde nicht auch vieles in dem weiten Zwischenraume von den Kinderjahren bis zum Alter des angehenden Erziehers und Lehrers durch immer neue Erfahrungen, durch nicht zu langsame Umgestaltung seines Gedankenkreises gänzlich oder zum größern Teile aus dem Gedächtnisse verwischt, oder in einem andern Lichte dargestellt? Offenbar muß das Vertrauen auf die Erinnerung an seine Eigentümlichkeit als Knabe und vollends an die seiner Gespielen abnehmen, und die Möglichkeit, sich hier zu irren, zunehmen, je mehr man sich aus jener Zeit entfernt. Ist es doch oft unmöglich, sich die Gesichtszüge, die ganze körperliche Gestalt eines Knaben, den man von der früheften Jugend auf täglich und stündlich und mit Liebe anschaute, sich deutlich in das Gedächtnis zurückzurufen, um wie viel mehr muß nicht die Hoffnung schwinden, sich die Züge seines Gemüts, die doch nie so deutlich und unbewegt vor der sinnlichen Anschauung lagen, treu zu vergegenwärtigen. Freilich ist der Jüngling gewöhnlich von Knaben umgeben, er hat täglich Gelegenheit, sie zu beobachten, und dadurch die Erinnerung an sich in jener Zeit lebhaft zu erhalten, und der Blick in sein gegenwärtiges Sein gewährt ihm den Vergleich. Schenkt er ihnen denn aber auch die nötige Aufmerksamkeit? sieht er auch die Vergleichungspunkte in sich selbst klar und deutlich? weiß er auch, wohin er überall seinen Blick bei den Knaben zu wenden habe? ist es nicht in allen Beobachtungen das Schwierigste, zu wissen, wohin man zu schauen habe, wo das Bemerkenswerte, das vorzüglich Charakteristische zu suchen und zu finden sei, und wie man die gefundene Spur, ohne abzuirren, mit Sicherheit verfolge? Wer mehrjährige Gelegenheit gehabt hat, junge Männer, welche noch gar keine Übung in der Beobachtung der Jugend hatten, über diese in besonderen Fällen urteilen zu hören, wird mir gern beistimmen, daß ihre Urteile, oft zwar mit nicht geringer Zuverlässigkeit ausgesprochen, selten jedoch, wenn nicht eine gewisse natürliche Anlage (die nicht als unbedingt vorhanden anzunehmen ist) hinzu kam, die Wahrheit trafen; und einzelne Äußerungen der jugendlichen Natur richtig beurteilen, ist doch noch lange nicht, sie in ihrem ganzen Wesen begreifen. Gelänge es denn auch wirklich, die Erinnerung an seine Eigentümlichkeit als Knabe und an ihre allmähliche Umgestaltung zum Jünglinge festzuhalten, und so sich genau selbst kennen zu lernen,

so würde man dadurch doch nur mit dem allgemein Menschlichen in einer einzelnen Person bekannt werden, niemals aber dabei erfahren, wie sich jede Regung der menschlichen Seele in den verschiedenen Individuen verschiedentlich entwickelt. Hiermit ist aber nicht behauptet, daß der Erzieher nicht mit Nutzen über sich und andere Beobachtungen anstellen wird: über Fähigkeiten und Neigungen der Menschen, über die Gelegenheiten und Mittel, wodurch jene in die glücklichste Thätigkeit gesetzt oder gehemmt, diese angeregt und gelenkt oder unterdrückt und mißleitet werden, und daß er dabei so viel wie möglich auf die frühere Jugend zurückgehen müsse. Im Gegenteil sind diese Beobachtungen gleichsam als praktischer Teil in seinen psychologischen Studien und als treffliche Übungen zur Erkenntnis psychologischer Phänomene bei seinen Zöglingen nicht zu vernachlässigen.

So gewiß nach unserer Auseinandersetzung einem pädagogisch unvorbereiteten jungen Manne die Eigentümlichkeit der Jugend, wenn er ihre Kenntnis nur aus der Erinnerung an seine eigene und seiner Gespielen Jugendzeit entlehnen will, unbekannt bleiben muß; ebenso bestimmt unterliegt es keinem Zweifel, daß er auch durch das Studium solcher Lehrbücher der Pädagogik, die sich über die Natur jenes Menschenalters im allgemeinen verbreiten, und auch besondere individuelle Züge, ja auch manche Beschreibungen ganzer Individualitäten darbieten, kein treues Bild von derselben erhalten wird. Die menschliche Phantasie setzt wohl immer auch aus den lebendigsten und deutlichsten Schilderungen irgend eines Gegenstandes eine andere Gestalt zusammen, als die ist, in welcher er wirklich existiert. Wer, um ein schon angewandtes Beispiel zu benutzen, Kunstgeschichte des Altertums studierte ohne Autopsie der Kunstdenkmäler, wird bei ihrem ersten Anblick ein ganz anderes Gefühl als vordem in sich wahrnehmen, nie wird er sie so finden, wie sie so lange vor seiner Seele standen. Dieselbe Bewandtnis hat es ja auch damit, daß wir uns nie mit dem Geiste des klassischen Altertums durch die Schilderungen und Nachbildungen aus der neueren Zeit vertraut machen können, sondern nur durch das Studium der Quellen selbst.

Ist es also unmöglich, sich der eigentümlichen Beschaffenheit der Natur des Kindes im allgemeinen anders als durch Selbstbeschäftigung mit ihr bewußt zu werden, um wie viel weniger wird der angehende Erzieher im Erfassen der einzelnen Individualität seines Zöglings glücklich sein, wie lange wird er in Ungewißheit herumtappen müssen, bis er sie gefunden, und wie viel wird er schon an ihr bis dahin verzerrt und verstümmelt haben? Man betrachte nur einmal

die ersten Lehrversuche auch solcher jungen Leute, die sonst ganz brauchbar sind. Ich habe manchmal Hauslehrer, welche durch wirklich seltene wissenschaftliche Bildung, Talent und gesellschaftliche Gewandtheit glänzten, über ihre traurige Lage klagen gehört; sie sahen ein, daß ihr Unternehmen doch nur ein einzelnes, auf gut Glück begonnenes und unsicheres Experiment sei, dessen Ausgang erst nach seiner Vollendung sichtbar wird, bei dem doch jedenfalls von Anfang lange Zeit viele leider nur zu bedeutende Mißgriffe gemacht wurden, ohne welche das Resultat gewiß günstiger ausfallen müßte, ja durch welche das Resultat sogar in die äußerste Gefahr geraten könne. Solche tägliche Geständnisse werden jedem, der Gewissen hat, eine schwer zu verleugnende Unsicherheit und niemals eine wahre innige Begeisterung bei seiner Arbeit verleihen; sie können ihm sogar ein Haupterfordernis zum Gedeihen seiner Zöglinge, die eigene heitere Ruhe, wenn nicht völlig rauben, doch wenigstens oftmals unterbrechen.

Als Lehrer an der Schule hat ein unvorbereiteter junger Mann allerdings eine Hilfe in dem Rate älterer pädagogisch gebildeter Lehrer, namentlich in dem des Direktors, und in dem Blicke auf die lehrreichen Beispiele derselben, aber nur in dem Falle, daß die älteren Lehrer und der Direktor wirklich in der Pädagogik ausgezeichnete und wissenschaftlich gebildete Männer sind. Denn „es giebt zwar," um den Grund hiervon mit den Worten des Abtes Resewitz beizubringen, „Schulmänner, welche sich durch langen Umgang mit ihrer zu lehrenden Disziplin, und durch vieljährige Versuche und Übungen an den Köpfen der Jugend eine gute, auch wohl vortreffliche Methode des Unterrichts erworben, und gleichsam einen gewissen Takt erlangt haben; was für die jugendliche Fassung gehöre, in welcher Ordnung und auf welche Art es ihr dargestellt und überliefert werden müsse, wenn es begriffen, behalten und genutzt werden solle. Aber ihre Verfahrungsart selbst haben sie nicht mit philosophischem Geiste beobachtet, sich keine Regel der guten Methode daraus gezogen, und es würde ihnen schwer ankommen, die Grundsätze, die sie befolgen, deutlich darzulegen: es ist alles bei ihnen unvermerkte Gewöhnung, undeutliche Erfahrung und Praxis, die sie zu gewissen Mitteln und Kunstgriffen geformt hat.*)."

Aber auch für den Fall, daß die älteren Lehrer wissenschaftlich gebildete Pädagogen sind, so können sie im Verhältnis doch nur sehr spärlichen und beschränkten Rat ihren jüngeren Kollegen erteilen, und

*) Erziehungsschriften, I. S. 53.

fast noch seltener haben sie Gelegenheit, ihnen durch Beispiel lehrreich zu sein; alles, was sie ihnen bieten können, bleibt immer nur Stückwerk. Leider sind jedoch unter den älteren Lehrern noch gar viele, welche von Pädagogik absolut nichts wissen und auch nichts wissen wollen, die ihr Geschäft ganz ohne Sinn und Verstand im alten Schlendrian treiben. Solcher Leute Rat und Beispiel kann für die jüngeren unvorbereiteten Schulmänner nur im hohen Grade verderblich sein, und ist es in der That, wie die Erfahrung hinreichend darthut. Ihrerseits sind aber auch angehende Lehrer, die keinen Begriff von der Bedeutung und Schwierigkeit ihres Geschäfts haben, nicht immer geneigt, auf die Ratschläge ihrer älteren Kollegen zu hören, und ihnen Folge zu leisten. Stolz auf ihre von der Universität mitgebrachten Fachkenntnisse glauben sie im Besitz aller menschlichen Weisheit zu sein und verschmähen wohl gar mit Gespötte jeden Rat und jede Anweisung als schulmeisterliches Gewäsch; sie scheuen sich, von irgend einer praktischen Anleitung Gebrauch zu machen, denn sie fürchten, wenn sie deshalb Unterrichtsstunden der älteren Lehrer, oder diese die ihrigen besuchen sollen, dadurch den Schülern zu zeigen, sie müßten selbst noch lernen, und hierdurch ihre Autorität bei ihnen zu verlieren oder doch zu vermindern. Wie steht es aber mit der individuellen Behandlung der Schüler von seiten eines angehenden Schullehrers? Zwar können ihm seine älteren Kollegen auch die Eigentümlichkeit meinetwegen aller Schüler beschreiben, und auch ihre verschiedene Behandlung zeigen, vorausgesetzt, daß sie selbst mit beiden vertraut sind; wird er sie aber verstehen, er, der nie Individualitäten beobachtete? und kann überhaupt von der Individualität ein ganz sicheres, bis in die feinsten Züge treugezeichnetes Bild durch Beschreibung gegeben werden? Wird diese Beschreibung viel mehr wert sein als jene aus Büchern, deren Unzulänglichkeit wir ins Licht gestellt haben? Offenbar muß einem solchen jungen Schulmanne die Individualität seiner Zöglinge zu erkennen noch um vieles schwerer sein als dem Privaterzieher, denn er hat eine bedeutend größere Menge von Kindern vor sich und noch viel weniger Gelegenheit und Zeit, sie zu beobachten, indem er sie fast nur während der Unterrichtsstunden zu Gesichte bekommt. Dieser letzte Umstand, dem gemäß er nur auf den Kenntniserwerb bei seinen Schülern arbeitet, wird zugleich Ursache sein, daß er nie, wenn nicht andere für ihn günstige Nebenumstände eintreten, die pädagogische Behandlung der Jugend in ihrem ganzen Umfange kennen lernen und die Erziehung in ihrer vollen Bedeutung begreifen wird. Hierdurch aber, und weil er bei dem Mangel an theoretischen

Studien sich nicht der eigentlichen Beweggründe für sein Thun als Lehrer bewußt ist, wird wiederum seine Arbeit immer etwas Gewerbmäßiges, Mechanisches behalten; er wird höchstens ein im ganzen brauchbarer Lehrmeister in einem oder mehreren Zweigen des Unterrichts werden, aber nie wird sein Unterricht ein erziehender sein(32). Wendet er aber während seiner Amtsführung auch auf theoretische Studien der Pädagogik Fleiß und Sorgfalt, und verschafft sich auch im nähern Umgange mit seinen Zöglingen und mit Kindern überhaupt einen erziehenden Einfluß auf sie: so kann er mit der Zeit einen nicht geringen Wert als Pädagog erlangen, aber auch nur mit der Zeit, und schwerlich wird dieser so hoch steigen, als es der Fall sein würde, wenn er in einer zweckmäßigen Vorschule gebildet wäre. Finden wir aber auch immer die jungen Schulmänner zu pädagogischen Privatstudien bereit, und sind sie auch immer imstande, dieselben ohne genügende Beihilfe zu glücklichem Resultate durchzuführen? Die Theologen, welche interimistisch als Lehrer angestellt werden, betrachten dieses Amt gewöhnlich, wie bekannt, als ein Fegfeuer, durch welches sie nun einmal wandeln müssen, um in die Seligkeit einer Pfarre einzugehen, und sind daher bedacht, ja nicht durch ein Studium der Pädagogica die leidige Glut noch mehr anzuschüren. Unsere Philologen dagegen, die ganz vorzugsweise zu bleibenden Lehrern an gelehrten Schulen bestimmt sind, vernachlässigen, nicht mehr als die Theologen für die Pädagogik interessiert, größern Teils neben den Sprachstudien die philosophischen und die der Realwissenschaften fast gänzlich, oder treiben sie wenigstens nicht mit der erforderlichen Gründlichkeit. Daher lehrt die Erfahrung nur zu oft, daß sie zu philosophisch-pädagogischen Beobachtungen und Forschungen ebenso wenig Geschick als Lust besitzen, und nicht einmal imstande sind, das Theoretische einer Pädagogik aus Lehrbüchern zu verstehen. Verhält sich die Sache nun wirklich so, wie es denn in der That nicht geleugnet werden kann, so ist gar nicht abzusehen, wie jene Theologen und Philologen ihren Unterricht über das geistloseste Abrichten erheben können.

3.

Praktische Erfahrung allein, sahen wir, vermag niemals einen tüchtigen Schulmann zu bilden. Daraus leuchtet ein, wie verkehrt es ist, daß man für höhere Schulanstalten hinlänglich gesorgt glaubt, wenn an ihnen nur tüchtige Sprachkenner und Mathematiker vom Fach angestellt sind(33). Wir wollen einmal gegen die Stimme täglicher Erfahrung und gegen die Ansprüche, welche die Pädagogik als Kunst

macht, einräumen, daß gründliche Kenntnis der Sprache und Wissenschaften auch zugleich die Einsicht und die praktische Gewandtheit, sie den Kindern nach Verschiedenheit ihrer Individualitäten und ihrer Vorkenntnisse mitzuteilen, verleihe, so werden wir doch jedenfalls zu bedenken gezwungen sein, daß das Beibringen irgend einer einzelnen Wissenschaft oder irgend einer Sprache noch lange nicht für Erziehung gelten kann. Wird jemand dem Zweck der Erziehung gemäß zu unterrichten, oder gar einen Plan für eine Unterrichtsanstalt zu entwerfen verstehen, welcher nicht die volle Bedeutnng der Erziehung begriffen, und ihr ganzes Wesen in seinen vielverschlungenen Zweigen durchforscht hat? Legen nicht, um von den Schulplänen zunächst zu sprechen, viele derselben ein unwiderlegliches Zeugnis ab, wie wenig ihre Verfasser mit den einfachsten Grundsätzen der Pädagogik bekannt sind? — Wir sehen auf ihnen jeden Lehrgegenstand für sich isoliert, nur selten entdeckt man eine beabsichtigte, naturgemäße und folgerechte Entwickelung der Vorstellungsreihen und ihre innige Verknüpfung. Selbst der Unterricht in den alten Sprachen ist nicht einmal so eingerichtet, daß die Lehrlinge zu der Einsicht in ihre allmähliche Ausbildung geleitet werden, obgleich dies zum gründlichen Erlernen der Sprachen, zum Eingehen in ihren Geist unbedingt erforderlich ist. „Traurig ist es anzusehen, wie bisher alles in chaotischer Verwirrung aufgegriffen, wie Lesebücher und Chrestomathien, wie Äsopus und Homer, und, kam es weiter, Suetonius und Plato, die Wolken und pindarische Oden ohne Fortschritt, Ordnung und Zusammenhang dem Knaben und dem reifenden Jüngling angemutet wurden. Dazu genommen die Akrisie und so häufige Geschmacklosigkeit der Behandlung, so kann es kaum seltsam scheinen, daß Unzählige Bildung durch das Altertum gesucht und nur Wenige gefunden haben.“*) Würde man überhaupt nicht den klassischen Unterricht ganz anders einrichten, wenn man hinlänglich eingesehen hätte, auf welche Weise das Studium des Altertums für die Jugend wirklich erziehend zu werden vermöge? Es muß im höchsten Grade befremden, wenn ganz einsichtsvolle Männer die Engherzigkeit und Befangenheit vieler Philologen verdammen, daß sie über den Sprachunterricht, der nur eine formelle Bildung gebe, den Sachunterricht, welcher allein die wahre ideelle Bildung zu erwecken geeignet sei, vernachlässigt wissen wollen,

*) Friedr. Thiersch, Bemerkungen über die Lektüre des Herodot nach der des Homer. S. Willmann, J. Fr. Herbarts Pädagog. Schriften, I, S. 592. Vergl. Schelle: Welche alte klassische Autoren u. s. w. I. S. 175.

daß sie über der Form den Geist vergessen, und dann doch ihrerseits selbst ohne Rücksicht auf den historischen Gang der Entwickelung, den die Menschheit nahm, und welchen der Mensch von Kindheit auf noch immer nehmen muß, um mit Bewußtsein dahin zu kommen, wo wir jetzt sind, und von hieraus weiter streben zu können, — alle die Vorzüge, welche die griechische Litteratur und Sprache vor der lateinischen zur ideellen Bildung unbestreitbar voraus hat, übersehend, einzig und allein darum, weil das Latein nun einmal Gelehrten-, Kirchen- und Staatssprache ist, dieser Sprache auf ihren Schulen, welche sie auch zu Erziehungsanstalten machen wollen, hartnäckig den Vorzug vor ihrer Mutter, und ihrem beständigen Muster, der griechischen, einräumen! Was heißt dies anders, als das klassische Altertum vornehmlich der lateinischen Sprache und zwar nur der Sprachformen wegen studieren lassen? Würde man dann nicht leichter und vielleicht auch konsequenter zum Zwecke gelangen, wenn man die Basedow'sche Manier einführte und von früh an das sogenannte Husarenlatein exerzierte? Ja zugestanden, das Latein an sich sei das non plus ultra aller humanistischen Schulbildung, besinnt man sich dann nicht, daß dieses Latein niemals wirklich gründlich gelernt werden kann (und das Fundament des Wissens zu legen, gehört doch zur Aufgabe der Schule), ohne mit dem Griechischen bekannt zu sein, und daß, wenn wir bei jedem Unterrichte so viel als möglich einen leichten Übergang suchen und beim Unterricht in fremden Sprachen zunächst die mit der Muttersprache am meisten analoge wählen müssen, daß wir dann durchaus dem Griechischen den Vortritt zuzugestehen genötigt sind?

Aber bietet nicht ferner auch der Widerwille, welchen so viele Philologen noch gegen Mathematik und Naturwissenschaften hegen und ihren Schülern einpflanzen, einen schwer abzuweisenden Beleg dar, wie dürftige und traurige Begriffe sie von der Erziehung haben? Wahrlich, sie zeigen dadurch, daß sie selbst als Philologen zu weit hinter jenen Heroen ihrer Wissenschaft zurückgeblieben sind, welche den Wert der Mathematik nicht nur für humanistische Bildung, sondern ihre unbedingte Notwendigkeit für den Philologen laut anerkannten und zu ihrem fleißigen Studium eifrig und dringend ermahnten (34).

Leider ziehen sich denselben Vorwurf auch viele von den Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften zu, indem sie sich für die ihrem Fache von den Philologen gezeigte Nichtachtung durch eine gleiche Unbesonnenheit und Ungerechtigkeit gegen die Philologie zu entschädigen suchen. Möchten sie doch insgesamt Achtung vor dem

Altertume von den Koryphäen ihrer Wissenschaften hegen lernen; möchten sie doch einsehen, daß sie durch ein Überschreiten des μηδὲν ἄγαν in Bezug auf eine andere Wissenschaft die Wohlfahrt ihrer eigenen am meisten verletzen. Es liegt weder in der Philologie noch in der Mathematik etwas, was sie der Geringschätzung wert macht; wer sie dennoch verachtet, erregt den Verdacht, daß auf ihn das Sprichwort Anwendung findet: ars non habet osorem nisi ignorantem.

Man begehrt jedoch einen ganz entscheidenden Beweis für die gerügte Unzulänglichkeit der pädagogischen Bildung vieler, wenn nicht der meisten Lehrer und Erzieher unserer Zeit, womöglich aus ihren Folgen, wie man sie unzweideutig in der Erfahrung wahrnehmen kann. Ja wohl, an ihren Früchten sollt ihr sie erkennen! Diese Früchte, an welchen man die Tüchtigkeit oder Untüchtigkeit der Lehrer und Erzieher erkennt, sind unstreitig die Resultate der Schulbildung. Die Aufgabe aller Schulen, welchen Namen sie auch führen, ist zuerst die Erziehung der ihnen anvertrauten Jugend zu moralischen Menschen, und dann zweitens, was hiermit Hand in Hand geht, ihre wissenschaftliche Befähigung für ihre weitere Beschäftigung nach dem Austritte aus der Schule, sei es nun, daß sie diese mit der Universität vertauschen, sei es, daß sie irgend ein bürgerliches Geschäft, Gewerbe, irgend eine der niederen Künste ergreifen. Wolltet ihr Lehrer euch nun rühmen, ihr hättet auf eueren Schulen den ersten Zweck ihres Bestehens erfüllt, ihr hättet Moralität durch eine dahin führende Einrichtung des Unterrichts in eueren Schülern begründet, gleich würden der Staat, die Kirche, die Eltern und die Schüler selbst mit lauter Stimme gegen euch als Kläger auftreten und euch der Lüge zeihen.*) Verdient jeder, würde der Staat fragen, welcher den Namen Bürger führt, auch wirklich diesen Namen? Versehen alle Staatsbeamten ihren Dienst treulich und gewissenhaft? Ist ihnen nichts höher als ihre Pflicht? Treibt sie zur Erfüllung derselben mehr ein äußerer oder ein innerer Zwang? Und die Kirche möchte hinzusetzen: wohnt denn wahre Religiosität und Menschenliebe im Herzen der meisten? Sind nicht Selbstsucht und Eigennutz die gewöhnlichen Triebfedern der Handlungen selbst unter meinen Dienern? Hier giebt man heuchlerische Kopfhängerei für religiöse Andacht aus, dort disputiert man Gott und Religion sich und andern aus dem Sinn und endet mit Verzweiflung, die meisten schleppen ihr Leben, an irdische Sorgen

*) Mit dem Folgenden sind besonders zu vergleichen J. Friedr. Röhrs treffliche Schulreden vom Jahre 1831 und 1832.

und Genüsse gekettet, dahin, ohne daß die himmlische Sonne der Religion ihr Herz erleuchtet und erwärmt, zu Gott sich niemals wendend, wenn nicht in der äußersten Not. — Ihr würdet vielleicht antworten, was wir säeten, verdarb die Universität und mannigfache andere Umstände und Verhältnisse; es fand keinen Schutz in den Einrichtungen der Kirche. Wessen Schuld aber ist es allein, daß jedes Wetter so bald alle euere Pflanzen bricht, sollen sie ohne ängstliche Wartung im Freien stehen? Schaut doch nur auf die oberen Klassen euerer Schulen, sind sie denn der Tempel der Tugend? Muß nicht die Erziehung so früh als möglich die religiöse Andacht ins Herz der Jugend einpflanzen, wenn anders sie überhaupt Wurzel schlagen und gedeihen soll? Worauf kann die Kirche fortbauen, wenn die früheste Erziehung nicht das Fundament legte und die Schule es nicht schirmte und befestigte? Was wollt ihr nun auf diese Fragen erwidern? Müßt ihr nicht in euerer Selbstanklage verstummen? — Ihr habt vollkommen Recht, daß das religiöse Gefühl, diese Quelle des wahrhaft moralischen Lebens in der zartesten Jugend entwickelt werden muß. Gewiß tragen viele Mütter, auf deren Schoß das Kind mit der Milch die Liebe zu Gott empfangen sollte, die Schuld, diese Mutterpflicht verabsäumt zu haben. Aber daß sie diese Schuld tragen, wer hat wiederum dieses verschuldet? Offenbar doch nur der Mangel der Bildung des Weibes für ihre weibliche Bestimmung. Erwarteten sie diese Bildung nicht zum Teil auch von der Schule? Was that sie, um diese Erwartungen zu befriedigen? — Habt ihr Lehrer auch eurerseits bei solchen Kindern, wo die Mutter diese Pflicht nicht verabsäumte, den zarten Keim zu erhalten und zu nähren, alles gethan, oder habt ihr nicht manche Regungen der Art, z. B. durch Vernünftelei, zurückgedrängt und erstickt? Kann denn die Schule während der langen Zeit, in welcher ihr die Jugend größtenteils überlassen ist, nichts thun, die Mängel und Fehler der häuslichen und besonders der mütterlichen Sorgfalt gut zu machen? Allerdings verdirbt auch das Haus viel, was Gutes die Schule schuf; aber hat die Schule auch kein Mittel, sich gegen die nachteiligen Einflüsse des Hauses gewissermaßen zu sichern, ja, liegt es nicht im Zwecke der Schule, durch Erweckung des wissenschaftlichen Interesses, durch richtige Gestaltung des Gedankenkreises jede andere nachteilige Regung des Gemüts, woher sie auch immer ihr Entstehen und ihre Nahrung findet, zu unterdrücken, oder doch wenigstens zu schwächen? Und daß das Haus viel verderben kann, was ist davon die Ursache? Sind Vater oder Mutter so gebildet, wie sie eigentlich sein müßten, wird

dann das Haus so viel verderben? Wie kommt es, daß sie so oft nicht in der nötigen Weise gebildet sind? Wird nicht der nachteilige Einfluß des Hauses immer geringer werden, je mehr die Schule ihren Zweck erfüllt? — So viel giebt gewiß jeder zu, daß zum wenigsten die Anregung des wissenschaftlichen Interesses, die Ausstattung der Jugend mit der nötigen Kenntnis, Erkenntnis und geübten Denkkraft lediglich die Sache der Schule ist, daß dieses eigentlich der Zweck ihres Bestehens ist. Wie wenig bisher die Schule dieses Ziel erreicht hat, beweisen zur Genüge die allgemein verbreiteten Klagen, daß die von der Schule entlassenen Jünglinge weder den Vorrat von Wissen auf die Universität mitbrächten, auf welchem gestützt der Universitätslehrer fortbauen könne, weshalb er auch Elementarsachen einzuarbeiten genötigt sei, statt zum eigentlichen Genius der Wissenschaft zu führen, noch daß sie imstande seien, einem freien akademischen, streng wissenschaftlichen Vortrage zu folgen und ihn in seinem inneren Zusammenhange aufzufassen. Sind diese Klagen unwahr? — Seht euch einmal auf der Universität um, prüfet selbst, wie viele Studenten einen systematischen Vortrag des Dozenten begreifen können, wie vielen nicht der Buchstabe auf dem Papier alles ist, was sie aus einem Kollegium davon tragen! Oder erinnert euch nur selbst an euere eigenen Studentenjahre; werden nicht viele von euch gerne zugestehen, daß sie wissenschaftliches Interesse und gründliches Wissen selbst in Elementarsachen erst da gewannen, als sie, in ein Amt gekommen, ernstlich mit eigener Kraft sich in die Wissenschaft einarbeiten mußten, um nicht zu viel Blößen zu geben. Aber, um nicht bloß von den Gymnasien zu reden, erwirbt man auf den sogenannten Bürgerschulen neben der Menschenbildung auch die allgemeinen Vorkenntnisse, durch welche man tüchtig wird, die speziellen für irgend ein besonderes Gewerbe sich anzueignen? Geht es hier nicht den Gewerbe- und Kaufmannsschulen und dergleichen ebenso mit den Bürgerschulen, wie der Universität mit den Gymnasien, daß sie nämlich Dinge und zwar auf eine Weise nachholen müssen, welche eigentlich gar nicht in ihr Bereich, wenigstens nicht in dieser Art, gehören? — Sehet, liebe Erzieher und Lehrer, so steht es mit den reellen Kenntnissen, mit welchen ihr die von eueren Schulen Entlassenen für den künftigen Beruf ausrüsten solltet, so mit der Gewandtheit ihrer Denkkraft: leider auch nicht besser mit der Erkenntnis, die ihr ihnen ins Leben hättet mitgeben müssen, und mit dem wissenschaftlichen Interesse, welches dasselbe würdig gestalten soll. Die Schule muß ihre Zöglinge, namentlich die, welche die höchsten Stände zu bilden und in der Maschine

des Staates zu arbeiten berufen sind, dahin bringen, daß sie, die Vergangenheit überschauend, mit den in ihr gesammelten Erfahrungen die Gegenwart begreifen und in ihr, was der Einzelne auf seinem Platze für die Zukunft zu thun habe. Ihr sprecht auch viel von der Ungeschicklichkeit der Universitätslehrer, durch ihre Vorträge Eifer und Liebe für die Wissenschaft in den Zuhörern anzufachen, wodurch diese nicht nur zu emsigem Selbststudium angeregt würden, sondern auch ein Palladium im Kampfe gegen alles Unmoralische besitzen möchten. Im Umgekehrten liegt mehr Wahrheit. Ihr Schullehrer und Erzieher hättet diese Liebe, diesen Eifer für die Wissenschaft erwecken und nicht nur erwecken, sondern so unerschütterlich machen sollen, daß nichts sie so leicht zu überwältigen oder mißzuleiten vermöge. Die studierenden Jünglinge kommen von der Schule auf die Universität, selten vom wissenschaftlichen Geiste getrieben, fast immer nur, um das Wissen einzupfropfen, das zum Broterwerb erforderlich ist, und die wenigen, welche nicht hierdurch allein zum Besuch der Kollegien angetrieben werden, sind zu schwach in ihrem Interesse, um mißleitenden Beispielen und der allgemeinen Stimmung zu widerstehen, oder ihr gar entgegenzuarbeiten.

Soll ich nun noch der Beschwerden gedenken, welche die Eltern über die Schule zu führen sich veranlaßt sehen? Wohl ist nicht jede Beschwerde dieser Art eine gerechte, ist darum aber auch jede eine ungerechte? Verdienen sie kein Gehör, auch wenn sie aufs genaueste mit denen des Staates, der Kirche und der Zöglinge selbst übereinstimmen? — Wo ist nun der Grund von allen diesen Klagen zu suchen? — Ich wüßte nicht anderswo, als in der unzweckmäßigen Einrichtung der Schulbildung und vornehmlich in der Unwissenschaftlichkeit ihrer Methoden, d. h. in der mangelnden pädagogischen Einsicht der Lehrer.

Sehet nicht mit scheelen, zweifelhaften Blicken auf mich, glaubet nicht, ich wolle in der Anklage so vieler wackerer Männer nur mich selbst erheben; — auch an mein Herz schlägt in Stunden einsamer Überlegung heftig die Reue über das, was ich thun sollte und nicht that, über das, was ich that und doch anders thun sollte. Darum aber eben zum großen Teil schreibe und eifere ich, daß junge Männer, denen der Staat und die Menschheit ihr höchstes Kleinod übergeben wollen, die vielleicht von weniger drückenden Verhältnissen verstimmt und mit größerer Kraft, denn ich, ausgestattet sind, diesen Schmerz, der den Christen so heftig brennt, gar nicht oder doch minder fühlen. Menschlich Werk bleibt immer Stückwerk, aber alle Stücke zusammen-

suchen und aufs beste zum Werke nützen, das ist menschliche Bestimmung. Diese Bestimmung erfüllen alle von uns wahrlich noch nicht, — von uns, die wir sie als Lehrer und Erzieher im Gefühle unserer Bedeutung am eifrigsten zu erfüllen streben müssen.

Nicht will ich alle Schulmänner und Erzieher, welche nicht eine theoretisch-praktische Bildung in der Art, wie ich sie wünsche, vor ihrem Amtsantritte erhielten, mit Krieg überziehen und sie für untüchtige Pädagogen erklären; es würde sich hierdurch keiner mehr als ich auf eine für ihn entehrende Weise an seinen eigenen Lehrern, denen er sich zum innigsten Danke stets verpflichtet fühlen muß, versündigen. Männer von so ausgezeichneter pädagogischer Tüchtigkeit, wie diese sind, finden sich wohl auch noch sonst; ihre Zahl ist vielleicht so groß, daß man über ihr die noch viel größere vollkommen unbrauchbarer Lehrer zu vergessen verleitet wird. Gewiß aber wurde jenen eine theoretisch-praktische Bildung zuteil, wenn auch nicht auf die von mir für nötig geachtete Weise. Nur ihren eigenen wahrhaften Geständnissen dürften wir trauen, daß sie ihre Lehrertugend nur durch eigene Praxis mit Verschmähung jedes Studiums der Theorie erwarben. Wo finden wir solche Geständnisse? (35). Und wenn wir sie fänden, könnten dann einzelne Fälle zu allgemeiner Norm dienen? Wollten wir nun auch gar viel auf die Rechnung eines ausgezeichneten Talents schreiben, was könnte dennoch unsere ausgesprochene Überzeugung wankend machen, daß die mit ihnen begabten Männer nicht sogleich Meister der pädagogischen Kunst waren, sondern es erst nach unzähligen Versuchen und unendlich vielen, höchst verderblichen Mißgriffen wurden, ja, daß sie gewiß noch glänzendere Erscheinungen als Pädagogen darbieten möchten und früher dargeboten hätten, wenn sie zur rechten Zeit auf eine zweckmäßige Weise eine theoretisch-praktische Vorbereitung erhielten. „Ego multos homines excellenti animo ac virtute fuisse, et sine doctrina naturae ipsius habitu prope divino per se ipsos et moderatos et graves exstitisse fateor; etiam illud adjungo, saepius ad laudem atque virtutem naturam sine doctrina, quam sine natura valuisse doctrinam. Atque idem ego contendo, cum ad naturam eximiam atque illustrem accesserit ratio quaedam conformatioque doctrinae, tum illud nescio, quid praeclarum ac singulare solere existere“ (36).

4.

Pölitz nennt unter den notwendigen Eigenschaften eines guten Schulmannes: „Vorbereitung zu dem Lehramte, dem sich der Kandidat

desselben widmen will, teils durch seinen Aufenthalt in den Seminarien und Instituten, wo er die dazu nötigen theoretischen Kenntnisse einsammeln kann, teils durch praktische Übungen, durch welche er die Fertigkeit erlangt, seinen übernommenen Berufsverhältnissen sogleich Genüge zu leisten."*) Dagegen wollen nun einige aus Erfahrung wissen, daß oft Lehrer und Erzieher, die niemals weder eine theoretische noch praktische Vorbildung erhielten, die wohl auch nie ein Lehrbuch der Pädagogik in die Hände nahmen, doch ihrem Amte mit größerem Erfolge vorstanden als manche, wo beides in nicht geringem Grade stattfand. — Bei einer genauern Betrachtung dieser Erfahrungen ergiebt sich jedoch, daß hier Individuen zusammengestellt werden, die auf keine Weise in einen Vergleich zu bringen sind. Die einen von ihnen besitzen auch nicht die unbedeutendste Anlage zum Schulmanne und Erzieher, ihr ganzes Naturell strebt durchaus dem Charakter eines Pädagogen entgegen, sie spürten in sich auch nicht im entferntesten einen Drang zum Erziehungsgeschäft, und erkannten keineswegs mit Überzeugung in ihm ihren Beruf; sie ergriffen das Schulfach, um möglichst schnell ins Brot zu kommen, oder weil sie sich zu nichts anderem tauglich hielten, und trieben dann die pädagogischen Vorstudien, weil sie gehört, dies sei unerläßlich, um Schulmeister zu werden; sie arbeiten endlich auch in ihrem Amte nur, weil es nun einmal so sein muß, und sind niemals froher, als wenn sie die Schule hinter sich haben.**) Solche Subjekte taugen überall nichts, wie sollten sie im Erziehungsgeschäfte nützen! Gerade von diesem, wo sie am meisten schaden können, müssen sie mit strenger Wachsamkeit fern gehalten werden. Es ist nicht genug, sich den Buchstaben eingeprägt zu haben, die heilige Bedeutung der Erziehung muß die Seele ganz einnehmen; man muß nur leben in ihr und für sie, es muß alles und jedes, was die Schule angeht, mit den Ideen und Gefühlen des Erziehers verschmolzen sein. Wie können jene trivialen Alltagskinder, die für die Hobelbank zu schlecht sind, einen Vergleich aushalten mit solchen Männern, deren ganzes Wesen pädagogisch ist, die, mit einem natürlichen pädagogischen Takte begabt, ihren innern Beruf mit aller Energie zu erfüllen streben, die, was man sagt, so ganz mit Leib und Seele schulmeistern und erziehen! Aber ich gestehe auch, mir nicht vorstellen zu können, daß solche Männer, wenn sie auch keine Gelegen-

*) Die Erziehungswissenschaft ꝛc. 2. S. 36.

**) „Omnes artes aliter ab iis tractantur, qui eas ad usum transferunt, aliter ab iis, qui ipsarum artium tractatu delectati nihil in vita aliud sunt tractaturi."

heit finden konnten, sich für ihren Beruf gehörig vorzubereiten, nicht auch in ihrem Amte Lust fühlen sollten, sich nach pädagogischen Schriften umzusehen, um ihre jedenfalls entstehenden Zweifel zu tilgen, hier oder dort ihre Ansichten zu berichtigen und zu erweitern. Ich für meinen Teil habe noch nie einen tüchtigen Schulmann oder Erzieher kennen gelernt, der nicht auch pädagogische Schriften las und gelesen hätte. Wohl aber weiß ich, daß nicht bloß der Laie, sondern auch der in der Pädagogik ganz erfahrene Mann sich leicht blenden lassen kann und den für einen tüchtigen Schulmann und Erzieher hält, der es am wenigsten ist, und daß hier und da etwas für eine gute Erziehung und für einen guten Unterricht ausposaunt wird, was nicht einmal den Namen: Erziehung und Unterricht verdient. — Wir dürfen nicht einmal zugeben, daß jemand wirklich eine Erziehung mit glücklichem Erfolge veranstaltete, ohne sich vorher mit einem gründlichen Studium der Pädagogik abgegeben zu haben, sondern nur dadurch, daß er einen rühmlichst bekannten Weg irgendwo absah und dann ganz mechanisch nachtrat. Von einem reinen Mechanismus kann und darf auch ohne Rücksicht darauf, daß mit ihm der Pädagogik als Wissenschaft, von deren immer emsigerem Studium und immer tieferen Ergründung und kunstmäßigeren Betreibung Staat und Menschheit ihr Heil erwarten, wenig gedient sein werde, nicht die Rede sein, weil der zu erziehende immer ein anderer ist, kurz, weil die Pädagogik eine Kunst ist. Und wie wollte man nun auch eine Erziehungsweise von Anfang bis zu Ende absehen und im Gedächtnis behalten? Doch selbst zu einem solchen mechanischen Nachtreten wäre noch immer eine gewisse natürliche Anlage, eine gar sehr bedeutende Gewandtheit in die Ideen anderer einzugehen und sie sich ganz anzueignen, und noch dazu eine nicht geringe praktische Geschicklichkeit, sie auch gehörig auszuführen, erforderlich. Alles dieses darf man nicht einem jedem ohne weiteres zutrauen, sondern es muß eben durch pädagogische Studien erworben werden. Sollte es sich aber auch wirklich ereignet haben, daß jemand ohne irgend ein Studium der Pädagogik von Anfang bis zu Ende einen unzweifelhaft trefflichen Unterricht erteilt oder gar eine vorzügliche Erziehung gegeben hätte, so wäre dies vernünftigerweise nur dem Zufall, nur der Gunst der Umstände zuzuschreiben, und wer würde daraus bei gesunden Sinnen den Schluß ziehen, wir dürften überhaupt der Gunst des Zufalls vertrauen und ihr das Glück der Jugend, der Zukunft sorglos übergeben. Man sehe nur einmal zu, ob bei jenen glücklich Erzogenen gerade die Art und Weise ihrer Erziehung und nichts anderes die Ursache ihrer trefflichen Bildung war;

man frage sie selbst, ob sie immer ihre Erziehung als den Grund ihrer Tüchtigkeit angeben, und vergesse dabei nicht, daß man diejenigen sieht und im Gedächtnisse behält, welche im Schiffbruche gerettet wurden, daß aber alle die bald vergessen werden, die in ihm untergingen. Wie viele gehen unter neben den wenigen, die sich glücklich retten, und wie viele verbreiten auch noch durch ihren Untergang Unglück über andere!

Verwandt mit dem zurückgewiesenen Einwurfe ist die Bemerkung, welche ich oftmals hören mußte, — daß die größten Pädagogen, denen wir auch unsere jetzige Erziehungsweisheit verdankten, nicht durch theoretische Studien das geworden seien und das geleistet hätten, weshalb wir sie mit Lob erheben, sondern nur durch die Erfahrungen ihrer eigenen Praxis, daß es also doch wohl schiene, als könne die Praxis nicht nur tüchtige Pädagogen bilden, sondern sie sei auch hinreichend, die pädagogische Einsicht überhaupt in der Zukunft zu erweitern. — Gewiß, wie viel Worte, so viel Zeichen grober Unwissenheit. Denn einmal schöpften die, welche für die Pädagogik etwas Erhebliches gethan haben, nicht bloß aus ihren eigenen Erfahrungen, sondern sie studierten, wie ihre Werke beweisen, die von älteren Pädagogen überlieferten; und gehen wir auf die älteste Zeit zurück, so entlehnten sie durch weise Abstraktionen aus dem großen Buche der Erziehung, aus der Geschichte und aus der Natur ihre Grundansichten. Hätten auch wirklich jene Pädagogiker nur aus ihrer Praxis gelernt, so zeigten sie eben dadurch, daß sie Werke über Pädagogik verfaßten und eine Theorie zu bilden suchten, wie sehr sie einen wissenschaftlichen Anbau dieser Kunst und ihr theoretisches Studium nötig hielten. Dann zeigt ja auch gerade die Geschichte der Pädagogik, daß gar viele von ihnen in die Schule tüchtiger Männer gingen, welche ihnen nicht bloß ihre selbstgemachten und überkommenen Erfahrungen mitteilten, sondern sie auch auf die Notwendigkeit der theoretischen Studien hinwiesen und ihnen zu Übungen Anleitung gaben. Und was hat es ferner denn für einen Sinn, sich eine Erweiterung der pädagogischen Einsicht im allgemeinen von der Praxis zu versprechen, ohne daß man diese im wissenschaftlichen Studium nützen will? — wie kann sich die allgemeine pädagogische Einsicht durch Praxis erweitern, ohne daß die neuen durch sie gewonnenen Erfahrungen mit den älteren in eine Wissenschaft verbunden und anderen zum Studium vorgelegt werden? Zuletzt beweist doch noch der Umstand, daß dieselben Klagen über die Schwäche der Pädagogik, wie sie vor dreißig und vierzig Jahren ausgesprochen wurden, heute noch gerade von den tüchtigsten Pädagogen

wiederholt werden, hinlänglich, daß man mit der Praxis allein, denn an ihr hat es wahrlich bisher nicht gefehlt, nicht weiter kommt, daß man sich vielmehr bedeutend emsiger eines durchgreifenden theoretischen Studiums zu befleißigen hat.

Leider geht aber die Thorheit der Leute selbst so weit, daß sie einen gänzlichen Mangel an pädagogischen Studien für die Hauptbedingung tüchtiger Leistungen halten, indem der Neuling dadurch genötigt werde, sich mit der ganzen Kraft und Frische seines Geistes in den neuen Beruf hineinzuarbeiten, und nicht befangen von eingelernten methodischen Künsteleien und Pedantereien ganz seinem Genius folgen könne. — Klumpp meint dagegen:*) „daß, wenn sich diese Behauptung auch an einzelnen Männern von überwiegendem Talente scheinbar bewährt haben möge, doch, allgemein angewendet, notwendig zu sehr gefährlichen Folgen führen müßte." Wahrlich ein Genius, der uns ohne weiteres darin tüchtig macht, worin wir keinen Begriff haben, ist ein gar treffliches Ding. Fort mit allen Schulen und Universitäten, nun erst wird die Wissenschaft und Kunst blühen: dem Neuling ist nicht die Kraft und Frische des Geistes gebrochen, ihm ist gestattet, sich mit ihrem unverkümmerten Besitz überall hineinzuarbeiten und seinem Genius zu folgen: die Hauptbedingung des Gedeihens seiner Studien ist ihm gesichert! Halt, ruft man zu, diese Behauptung gilt nur von der Pädagogik! — Warum denn nur von der Pädagogik? — O nun ist es klar, wodurch wir bisher so weit in der Pädagogik fortgeschritten sind; — es folgten ja so viele nur ihrem Genius! — Aber die Pädagogik hat doch mit ihren Pedantereien und Künsteleien so viel verdreht und verkünstelt, so oft mehr verdorben als geholfen; und kann es überhaupt von Nutzen sein, eine Wissenschaft zu studieren, die so wenig untrügliche und für alle Fälle hinreichende und passende Belehrung darbietet, in dem Geschäft, zu welchem man ihrer bedarf? — So sucht man die wichtigste und nützlichste der Wissenschaften zu verunglimpfen und zu verdächtigen! Welche Wissenschaft, die ihre Anwendung im täglichen Leben findet, giebt wohl in unseren Zeiten bereits durchaus untrügliche und für alle Fälle entscheidende Anweisung? Sollten wir, weil dies bei keiner stattfindet, darum alle nicht studieren? Gerade je weniger wir allgemein sichere Grundsätze und in jeder Beziehung befriedigende Belehrung in der Pädagogik haben, „um so wichtiger und unerläßlicher scheint es, daß der künftige Erzieher das, was bisher geleistet und durch vielfältige

*) Die Gelehrten-Schulen, 2. S. 291.

Erfahrung erprobt worden ist, sorgfältig kennen lerne." *) Wir können uns hierbei, statt viele andere Gründe hervorzusuchen, gleich auf die Erfahrung berufen, wie viel die Nutzen gestiftet, welche sich mit dem Studium der Pädagogik befaßten, und wie wenig die geleistet, welchen dasselbe fremd blieb. Ist denn auch alles unbestreitbar Pedanterei und Künstelei, was dafür ausgeschrieen wird? Dürfen wirkliche Pedantereien und Spielereien einiger, die sich mit der Pädagogik beschäftigten, ihr selbst zum Vorwurf gemacht werden? Lag nicht zuweilen in diesen Künsteleien ein guter Kern, der unter anderer Kultur die herrlichsten Früchte brachte? Kommen nicht in der Behandlung jeder Wissenschaft und Kunst Fehler vor und dürfen wir damit sie selbst anklagen? — „Sind nicht alle Wissenschaften" — schreibt Herbart**) — „fehlerfrei in ihren Lehren: so sind sie eben darum auch nicht mit sich einig, das Unrichtige verrät sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Punkten. Hingegen wer sich ohne Wissenschaft für gescheit hält, hegt gleich große und größere Fehler in seinen Ansichten, ohne es zu fühlen und vielleicht ohne es fühlen zu lassen; denn die Berührungsstellen mit der Welt sind abgeschliffen. Ja die Fehler der Wissenschaften sind ursprünglich Fehler der Menschen, nur der vorzüglicheren Köpfe." Mängel und Fehler, die wir in einer Wissenschaft wahrnehmen, müssen für uns nur eben so viel Anreizungen sein, dieselbe mit größerem Fleiße und größerer Gründlichkeit zu studieren, um das Richtige endlich herauszufinden. Der Pädagogik werden wir ihre Mängel und Fehler um so weniger zum Vorwurf machen können, da ihre vorzüglichsten Ursachen auf die Rechnung ihrer Hilfswissenschaften, namentlich der Philosophie, zu schreiben sind.

Wozu denn — sagen wiederum andere — so viel Umstände mit der Pädagogik gemacht, und so viel Zeit wohl auch gar Geld geopfert, die pädagogische Kunst könne doch nicht schwer zu erwerben sein, da auch die an Geist und Kenntnissen dürftigsten Subjekte nicht ganz üble Schüler gebildet haben. Wir vermeiden, das bereits Gesagte hierbei nochmals zu wiederholen und an die von einem Künstler der Pädagogik verlangten Eigenschaften zu erinnern, sondern erwidern nur mit Friedrich August Wolf***): „Es ist erweislich, daß sogar krüppelhafte Führer auf verdorbenen Wegen die den Sachen innewohnenden Vorteile nicht vermögen völlig zu zerstören, und daß das Übel verderb-

*) Klumpp im angef. B. 2. S. 292.

**) Allgemeine Pädagogik, Ausgabe von Willmann, I, S. 340.

***) Darstellung der Altertumswissenschaft. S. 56.

licher Methoden gewissermaßen eine Heilung in sich trägt." — Möchte nun jemand hieraus den Schluß ziehen, daß wir den Erfolg des Unterrichts ganz allein von der eigentümlich bildenden Kraft der Wissenschaften erwarten müssen? Ich frage wieder, warum handeln wir dann nicht auch bei jeder andern Kunst und Wissenschaft ebenso? — oder lebt ein so bildender Geist nur in den Unterrichtsgegenständen der Schule, und nur insofern als sie solche sind?

Aber der gründlich gebildete junge Mann, namentlich der Theolog, wird doch vermöge des streng wissenschaftlichen Charakters seiner Studien leicht imstande sein, sich in jedes neue, am meisten also in ein so nahe verwandtes Fach einzuarbeiten? — Gewiß wird jeder, der in irgend einem Fache streng wissenschaftlich gebildet ist, sich in jedes andere, also auch in die Pädagogik, leichter einarbeiten als der, welchem jene wissenschaftliche Bildung nicht zuteil wurde. Man könnte es daher auch ebenso gut umdrehen und sagen: verschafft euch alle auf der Universität eine recht gründlich-wissenschaftliche Bildung in der Pädagogik, und wollt ihr dann Theologen oder wer weiß was sonst anders werden, so werdet ihr durch sie leicht imstande sein, euch darin einzuarbeiten; und dies möchte man in bezug auf die Theologie fast noch mit größerem Rechte behaupten, da das Geschäft des Geistlichen um vieles mehr Nutzen aus pädagogischen Studien ziehen kann, als der Schulmann unmittelbar aus den theologischen, ja weil der Geistliche eigentlich unbedingt notwendig zu seinem Fache pädagogischer Vorstudien bedarf. Was aber gewinnt man denn auch durch ein solches Einarbeiten in die Theorie der Pädagogik? Gewiß nicht zugleich die praktische Fertigkeit in der Anwendung derselben, und das ist doch keine Nebensache bei der Erziehung; und auch selbst das theoretische Studium an sich kann doch nur insoweit gedeihen, als dies überhaupt ohne zugleich angestellte praktische Versuche möglich ist.

Nicht weniger absurd ist es, wenn noch andere in einer zu anderen Zwecken schon vorhandenen Wissenschaft, was man sie in einer zum Erziehungszwecke erst zu erfindenden suchen machen will, bereits zu besitzen wähnen. Sie finden (wenigstens größtenteils) in einer Anthropologie, was sie nötig zu haben glauben. Diese zu widerlegen ist leicht; wir thun es, indem wir mit den Worten Weilers*) fortfahren, dem wir vorstehenden Einwurf gegen die pädagogischen Studien entlehnten. „Was findet sich denn aber überhaupt in einer

*) Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde. S. 37. 38. — Überhaupt ist dieses Werk nachzulesen von S. 31, § 37.

Anthropologie (im weiteren Sinne)? Die Beschaffenheit des menschlichen Körpers und Geistes, also die Beschaffenheit des Menschen. Das ist nun alles vortrefflich zu gebrauchen, wenn man Menschen zu behandeln hat. Wie aber, wenn man Wesen zu behandeln hat, die gerade erst Menschen werden sollen? Ist es da schon genug, zu wissen, was sie einst sein können? Sollte es nicht auch notwendig sein, zu wissen, was sie jetzt sind und wie sie das werden können, was sie einst sein sollen? Ist, um eine Statue auszuhauen, nichts mehreres zu wissen nötig, als was sie, wenn sie vollendet sein wird, vorstellen soll? Und doch ist die vollendete Statue vom rohen Steine nicht so sehr verschieden, als der erwachsene Mensch vom jungen, obschon zwischen dem letzteren eine größere, aber freilich nur äußerliche Ähnlichkeit statt hat, als zwischen den ersteren. Warum will man denn dasjenige nur im Fache der Erziehung nicht wissen, was man sonst überall weiß, daß die Kenntnis des Hervorbringens eine ganz eigene, von der Kenntnis des Hervorgebrachten ganz verschiedene sei? Die Kenntnis des erwachsenen Menschen ist dem Erzieher sehr nützlich. Er weiß durch sie, was er hervorbringen soll. Allein er hat auch noch die Kenntnis des jungen notwendig, um durch sie zu wissen, wie er hervorbringen soll. Er irrt sich, wenn er sich diese aus jener durch bloßes Zuschneiden herauskünsteln zu können glaubt. Er irrt sich, wenn er glaubt, alles, was er im Erwachsenen findet, auch im Jungen nur kleiner anzutreffen. Er irrt sich, wenn er in dem zu Erziehenden den schon Erzogenen nur im verjüngten Maße zu finden glaubt. Er findet in jenem nur den möglichen Menschen. Der wirkliche soll gerade durch ihn erst werden. Bedarf die Kenntnis des möglichen Menschen und vorzüglich des Überganges desselben aus seiner Möglichkeit in seine Wirklichkeit keiner eigenen Wissenschaft? Und verdient eine Wissenschaft, die das wirklich machen lehrt, was eine andere nur, daß es wirklich sei, erzählt, weniger Achtung als diese andere? Oder kann man sich immer noch nicht entschließen, den Unterschied zwischen dem jungen und erwachsenen Menschen so groß und wichtig zu finden, daß dadurch eine eigene Wissenschaft für den ersten, sowie für den zweiten nötig würde? Hier kann dieser Unterschied freilich noch nicht ausführlich dargestellt, aber er kann doch überhaupt zu vermuten gegeben werden. Sind alle Knochen schon im Kinde vorhanden, welche es im Manne sind? Ist also das Kind nur kleiner als der Mann? Sind alle Seelenkräfte (Kräfte, nicht Anlagen) im Kinde (auch nur wenig thätig) schon vorhanden, welche es im Manne sind? Ist also

das Kind nur jünger als der Mann? Nun denke man sich aus der Natur des Menschen überhaupt auch nur eine einzige Kraft weggewischt, wie ganz anders würden dadurch die gegenseitigen Verhältnisse aller übrigen, wie ganz anders also seine Natur überhaupt werden! In der Natur des jungen Menschen ist nun manche (nicht nur eine) solche Kraft so viel als ganz weggewischt; denn sie ist noch nicht thätig. Sie ist noch nicht Kraft, sondern nur Anlage. Ist also seine Natur nicht ein eigentümliches Ganzes, das eine eigene Kenntnis, folglich eine eigene Wissenschaft fordert?" Gesetzt nun auch eine Anthropologie, oder wer weiß, welche andere Wissenschaft, kann die Stelle der Pädagogik als Wissenschaft vertreten, so ist nicht zu vergessen, daß bei der Erziehung Wissenschaft allein nicht ausreicht. Fleißiges Studium der Anthropologie gewährt zwar eine treffliche Hilfe zur Behandlung der Menschen im wirklichen Leben, aber allein ist es nicht dazu hinreichend. Wie oft kann man nicht wahrnehmen, daß jemand, welcher das Studium der Anthropologie aufs emsigste betrieb, darum noch nicht wahre Menschenkenntnis besitzt, noch nicht mit den Leuten umzugehen versteht; er wird also wohl ebenso unbekannt mit der Eigentümlichkeit der Jugend und ebenso ungeschickt in ihrer Behandlung sein, auch wenn wir schon annehmen wollten, es walte kein Unterschied ob zwischen der Natur des Erwachsenen und des Kindes. Was ihm hier neben der Anthropologie fehlt, fehlt ihm auch mehr oder weniger bei jeder anderen Wissenschaft, welche die Pädagogik ersetzen sollte. —

Die widerlichsten Gegner der pädagogischen Studien sind jedoch jene leichtsinnigen und hochmütigen Schwätzer, die alles wissen, ohne irgend etwas gelernt zu haben. Sie wundern sich mit barocker Frechheit, die für imponierende Genialität gelten soll, wie man bei der Pädagogik überhaupt von einem Studium reden könne; man sehe ja alle Tage, wie Väter, die niemals etwas von Pädagogik hörten, niemals ein pädagogisches Buch in die Hand nahmen, doch ganz trefflich ihre Söhne erziehen. Durch das bloße Vaterwerden könne doch nicht zugleich diese pädagogische Weisheit in sie gefahren sein, es müsse also wohl jeder verständige Mann von selbst wissen, wie er zu erziehen habe und man könne daher jedem Jünglinge von gesundem und lichtem Verstande (sie meinen in ihrer liebenswürdigen Bescheidenheit solche Genies, wie sie selbst sind), wenn ein Vater ihnen die Erziehung seiner Kinder überträgt, zutrauen, er werde schon von selbst eben so gut verstehen, was dabei zu thun sei.

Dergleichen Raisonnements finden natürlich den lautesten Beifall

unter solchen jungen Leuten, die sich gern für geborene Genies halten und daher überhaupt nichts lernen zu dürfen glauben, die überall sich jeder Anweisung überheben, die alles mit einem einzigen leichten Blick übersehen und durchschauen und aus ihrem unerschöpflichen Nichts augenblicklich die Belehrung zur Hand haben in Sachen, wo den erfahrensten Männern der Kopf schwindelt, die, obgleich selbst in jeder Beziehung unreif und der Zucht bedürftig, Verbesserungen der Generation bezwecken durch Politik und Pädagogik. Die Unglücklichen! Eine Weile taumeln sie in ihrem Schlaraffenlande herum und finden am Ende nichts, als, wie die Erfahrung lehrt, Verachtung, Not, Gewissensangst und Tollheit. Es ist nicht der Mühe wert, aufzudecken, was diese leeren Wichte sich unter Pädagogik denken, es sieht ungefähr so aus wie ihre Politik und diese ist hinlänglich bekannt. Hier ist gewöhnlich kein Rat möglich, man kann nur bedauern und Beispiele entlehnen minder Verderbten und denen zum Schrecken und zur Warnung, die in eitler Überschätzung ihrer Kraft und in gänzlicher Unkenntnis mit dem Ernst der Wissenschaft die Neigung zeigen, sich überall, also auch in der Pädagogik, nur auf die Produktivität ihres Kopfes zu verlassen. Möchten diese doch des uralten Spruches gedenken *κακὸν ἐκ κακοῦ* und auf die warnende Stimme eines Mannes achtsam hören, der durch regen Eifer für Tugend und Gemeinwohl unsere höchste Ehrfurcht und innigste Liebe verdient. „Es ist aber unter gewissen jungen Männern zur Mode geworden, wie es eine solche in den siebziger Jahren (des vorigen Jahrh.) bei den sogenannten „Kraft-, Sturm- und Drang-Genies" war, von dem Gelehrtenfleiß überhaupt sehr wenig zu halten und in dem stolzen Wahne, alles aus sich allein schöpfen zu können, die Gelehrsamkeit als bloßes Strohfutter für „Buchstabenmenschen" mit hoher Verachtung von sich zu stoßen. (Denn man verachtet gern, was man durch eigene Schuld selbst nicht hat — und doch haben sollte!) Die eitelste Präsumtion von sich selbst liegt gewöhnlich dabei im Hintergrunde; und wer sich ganz einzig auf seinen produktiven Kopf verläßt, gerät leicht auf Träumereien oder hält manches für eine neue wichtige Entdeckung, was anderen längst bekannt, vielleicht auch längst wieder verworfen war. Finden Sie einen solchen, so erinnern Sie ihn — so höflich als sichs eben thun läßt — an jenes alte Sprichwort: Wer sein eigener und einziger Lehrmeister sein will, hat einen Narren zum Discipel" (37).

Wer in dem Wahne lebt, in der Pädagogik sei nichts zu studieren — oder um viel zuzugeben, es lasse sich hier alles mit einigen

Unterrichtsstunden abmachen, der giebt sich selbst unleugbar das Zeugnis, daß er auch nicht im entferntesten eine Ahnung habe, was eigentlich die Pädagogik ist. Zweifeln wir nicht an dem gesunden Verstande dessen, der mit Überzeugung von irgend einer Wissenschaft behauptet, man könne sie ohne ihr Studium besitzen? Ist die Pädagogik etwa keine Wissenschaft? — Oder kann man sich vernünftigerweise irgend einer Kunst, einer Fertigkeit rühmen, wenn man in ihr keine oder nur einige Versuche auf gut Glück angestellt hat? Und was haben denn bisher auch die Genies ohne wissenschaftliche Bildung zustande gebracht und wie war es beschaffen? Wissen wir nicht hinlänglich, daß viele mit großem Pomp verkündigte Erfindungen, die Unerhörtes und nie Gesehenes schaffen sollten, nur zu bald in ein Nichts zusammensanken und lächerlich wurden? Ja wenn auch wirklich ein Genie ohne wissenschaftliche Kenntnisse irgend etwas neues von Wert fand, oder wenn es gar in einer Wissenschaft oder Kunst eine neue Bahn brach, so litt dieses doch stets — wie unzählige Beispiele aus der Pädagogik selbst darthun — an mannigfachen Mängeln und wurde erst mit der Zeit nach unzähligen und bisweilen schädlichen Verirrungen durch das Hinzuthun anderer, wobei es oft seine ursprüngliche Gestalt verlor, zu seiner Vollkommenheit ausgearbeitet. Jetzt ist vollends nicht mehr die Zeit, wo man jeder neuen schimmernden Erscheinung sofort huldigt und, Gott sei Dank, am wenigsten beim pädagogischen Publikum, das so genannt werden darf; man prüft jetzt sorgfältig und billigt nur das, was wirklich wissenschaftlich begründet ist. Aber gesetzt auch, man könnte sich in der Pädagogik geradezu nur auf das Genie verlassen, so müßte doch die sicherste Bürgschaft vorhanden sein, daß auch immer ein genügender Vorrat solcher Genies für die vielen Stellen, welche mit Erziehern und Lehrern zu besetzen sind, zur Hand wäre. Leider ist aber das wirkliche Künstlergenie selten und aus guten Gründen nirgends seltener als für die Pädagogik. Und könnte sich auch jemand der untrüglichen Überzeugung erfreuen, ein wirkliches Genie zu sein, so müßte man ihm doch das immer wahre Wort Ciceros ins Gedächtnis rufen*): „Ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus non esse potest, sic sine doctrina animus; ita est utraque res sine altera debilis“; — oder was Quinctilian sagt**):

*) Tuscul. quaest. II. 5.

**) Instit. Orat. Prooem. fin. Auch vom geborenen Kritiker sagt Ruhnken Elog. Hemsterh. p. 231: „Etsi vero permagnum Critico praesidium est in mentis vi et sollertia, nemo tamen omnia in eo posita putet. Comparandum est alterum

„Bona ingenia sine perito doctore, studio pertinaci, scribendi, legendi, dicendi multa et continua exercitatione per se nihil prosunt.“

5.

Muß also die Pädagogik unter jeder Bedingung studiert werden, so scheint auf den ersten Blick der dazu passende Ort die Universität zu sein, als die Anstalt, wo der moralisch reifende Jüngling sich für den Dienst des Staates brauchbar macht. Es wird der Pädagogik daher wohl auch die Ehre aller übrigen Wissenschaften, die zu irgend einem Geschäft des gelehrten Standes im bürgerlichen Leben befähigen sollen, zuteil werden müssen. Man wird auch ihr einen Platz unter den sogenannten Fakultätswissenschaften zu gönnen genötigt sein, wenn die Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft ist, die ein besonderes Studium nötig macht und unsere Hochschulen in Wahrheit den Namen universitates literarum noch länger behaupten wollen; man wird endlich für sie einen eigenen Lehrer einsetzen, und alle, die sich einem Zweige der gesamten Volksbildung widmen, veranlassen, sämtliche zur Pädagogik gehörige Vorlesungen zu besuchen.

Hier tritt uns nun der in der That auffallend verkehrte Wahn entgegen: eigene Vorlesungen über Pädagogik seien unnötig, man könne sie aus Büchern studieren, die uns im Überflusse zu Gebote ständen. Ein solcher Einwurf ist offenbar von der Art, daß wir ihn nicht einer Zurechtweisung für würdig halten sollten; doch, um auch ihn nicht unbeachtet zu lassen, so wollen wir ihn kurz durch Dr. Gräfe abfertigen*): „Ich habe mehreremale hören müssen,“ — schreibt der treffliche Mann — „daß man die Notwendigkeit pädagogischer Studien auf der Universität für Geistliche und künftige Gymnasiallehrer darum nicht hat zugeben wollen, weil ja sowohl diese als jene die Grundsätze der Pädagogik durch Selbststudium sich leicht aneignen könnten, ohne daß es eines besonderen Lehrers der Pädagogik und besonderer Vorlesungen bedürfe. Es gehört aber kein hoher Grad von Scharfsinn dazu, um die Nichtigkeit dieses Einwandes einzusehen. Denn dasselbe ließe sich ja fast gegen alle Vorlesungen über die Universitätswissenschaften sagen. Mit gleichem Rechte könnte man dann behaupten, daß Vorlesungen weder über Geschichte noch Staatswissenschaften, noch über einzelne Teile anderer Wissenschaften, z. B.

---

instrumentum, eruditio; quae ut parum aut nihil sine ingenio, sic sine eruditione ne perspicacissimum quidem ingenium quicquam effecerit.“

*) In dem oben angeführten Werke S. 101.

Einleitung in die Bibel, Encyklopädie der Wissenschaften u. s. w. notwendig sind. Denn wer wollte es leugnen, daß man diese Wissenschaften ebenfalls durch eigenes Studium kennen lernen könne? Wenn man aber die Notwendigkeit von Vorlesungen über Geschichte u. s. w. anerkennt, warum wollte man denn die Pädagogik ausschließen? Es ist bekannt, daß ein großer Unterschied ist zwischen dem Lesen eines Buches und zwischen dem Anhören eines mündlichen Vortrages; und wenn auch beides seine eigentümlichen Vorzüge hat, so ist doch nicht zu leugnen, daß für den, der zuerst in eine Wissenschaft eingeführt und für dieselbe empfänglich gemacht werden soll, ein mündlicher Vortrag und die lebendige und klare Darstellung eines Lehrers mehr Wert hat, als das Studium eines Buches" (38).

„Doch, wendet man von manchen Seiten noch ein, die Pädagogik hat so wenige Schwierigkeiten, ihr Studium ist so leicht, daß man es jedem überlassen kann, sich durch Privatlektüre mit derselben bekannt zu machen. Es ist wahr, zum Studium der Pädagogik sind nicht gerade tiefe Sprachkenntnisse und eine große Wortgelehrsamkeit notwendig; wer aber deshalb dasselbe für so leicht hält, daß es der Beachtung kaum wert sei, der zeigt dadurch, daß die Pädagogik ihm ganz fremd ist. Denn wenn auch der Pädagog nicht gerade in eine philosophische Schule sich hineinzustudieren und mit den Formeln derselben sich vertraut zu machen braucht: so muß er doch eine hinreichende Kenntnis von der praktischen Philosophie, namentlich der Psychologie und Anthropologie haben; er muß philosophischen Geist besitzen und an logisches Denken gewöhnt sein. Das alles giebt sich nicht so von selbst, sondern es ist dazu ein geregelter Gang und die Befolgung eines festen Planes nötig. Wenn jene Ansicht übrigens ein Grund zur Vernachlässigung der pädagogischen Studien wäre, so müßte er ja ebenfalls bei den historischen und staatswissenschaftlichen Studien, wie sie auf den Universitäten betrieben werden, in Anwendung kommen."

Man hat gegen Gräfe, wiewohl leise, den Tadel ausgesprochen, als habe er etwas vorhandenes als fehlend aufgestellt, indem er die Aufnahme der Pädagogik in die Universitätswissenschaften verlangt, da es doch wenige Universitäten gebe, auf welchen Pädagogik nicht gelehrt werde.*) Ich antworte darauf zunächst mit den eigenen Worten

*) Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, herausgegeben von Seebode und Jahn, abgedruckt in: Pädag. und Katechetik, herausgegeben von Prof. Dr. Koch, Vorrede S. VIII.

des Dr. Gräfe*): „Man wird nicht einwenden wollen, daß fast auf allen Universitäten ein Kollegium über Pädagogik gelesen worden ist. Denn was konnte wohl in einem einzigen, gewöhnlich auf wenige Stunden beschränkten Kollegium geschehen? Es können in demselben kaum die allgemeinsten Ansichten und Grundsätze der Wissenschaft dargelegt, die Wissenschaft selbst aber nicht in ihrem ganzen Umfange und in ihrer Tiefe behandelt werden. Der Nutzen eines solchen Kollegiums ist daher in der That für die Geistlichen sehr gering. Die Zeit erfordert, daß das Studium der Pädagogik auf eine ganz andere, umfassendere und gründlichere Weise auf der Universität betrieben wird; daß alle Teile dieser Wissenschaft nach ihrer Wichtigkeit berücksichtigt werden; daß alles das gelehrt wird, was nicht nur der Geistliche als künftiger Schulaufseher, sondern auch der Lehrer an höheren Schulen nötig hat." — Wer möchte dagegen einen gescheiten Einwurf machen können, wer wollte beweisen, daß die ganze Pädagogik in allen ihren Disziplinen, wie wir sie dargestellt sehen, sich in einer einzigen oder in zwei halbjährigen Vorlesungen von etwa vier Stunden wöchentlich oder, wie der Fall vorgekommen ist, zweistündig in sechs Wochen, abthun ließe? Oder sind mehrere der genannten Disziplinen überflüssig? Nun, welche denn? Solches Darbieten der Pädagogik in nuce, so sehr es auch dem Sinn vieler Studierenden unserer Zeit entspricht, ist ein entschiedener Beweis entweder von Lehreruntreue, indem der Dozent damit nur seinem pekuniären Vorteil nachjagt, oder der gröbsten Unwissenheit, indem er nicht weiß, wie ausgebreitet, wie wichtig und zugleich selbst in den kleinsten Räumen schwer zu bearbeiten das wissenschaftliche Feld der Pädagogik ist, und wie notwendig sie in ihrem ganzen Umfange studiert werden müsse, wenn sie überhaupt von Nutzen sein soll. Vielleicht möchte der Einwand gemacht werden, man könne doch in einer oder in zwei Vorlesungen die allgemeinen Grundideen und Lehrsätze der Pädagogik entwickeln, durch die der Zuhörer, sobald er sie vollkommen in sich aufgenommen, in den Stand gesetzt werde, bei einiger Überlegung in allen vorkommenden Fällen sich zu helfen. Gern gebe ich zu, daß auf die Erkenntnis dieser allgemeinen Ideen und Grundsätze der Pädagogik unendlich viel ankomme. Ob man aber diese Erkenntnis, gestützt auf gute Gründe einer gesunden Methodik, bei Anfängern (und von solchen ist hier doch nur die Rede) ohne weiteres für möglich halten dürfe, möchte doch zu bedeutenden Zweifeln unter-

*) Im angef. B. S. 50.

worfen sein. Denn nichts ist bei dem Studium der Pädagogik, wie bei jeder anderen Wissenschaft, schwieriger, als sich gerade in die Grundideen derselben zu versenken und in ihnen Besinnung zu gewinnen. Wie das Einzelne nur aus dem Allgemeinen begriffen wird, so auch wiederum nur das Allgemeine aus dem Einzelnen. „Die Lehre des Allgemeinen" — bemerkt Jean Paul*) — „ohne die des Besonderen ist so gut wie die Lehre des Besonderen ohne Allgemeines ein Abweg von der richtigen Lehre, die Beides verbindet." Hierfür habe ich für meinen Teil in der Erfahrung immer die unwiderleglichsten Beweise gefunden. Nur eine gar sehr kleine Zahl besonders talentvoller junger Männer merkten sich in Vorlesungen, welche nur die Grundideen der Pädagogik vorzulegen beabsichtigten, einzelnes, alle übrigen hatten auch nicht den geringsten Vorteil davon. Und sollten auch wirklich einige oder alle die allgemeinen Grundideen und Grundsätze aufs beste im vollen Zusammenhange aufzufassen und sich anzueignen vermögen, würde darum auch schon ein einziger, selbst bei den trefflichsten Anlagen und Kenntnissen, die richtige Anwendung derselben in jedem speziellen Falle der Erziehung und des Unterrichts sofort sich selbst demonstrieren? Ist es möglich, einem einzelnen jungen Manne die Einsicht zuzutrauen, welche das Resultat der Forschungen und Erfahrungen der gelehrtesten und geistreichsten Männer durch so viele Jahrzehnte, ja Jahrhunderte ist? Nichts kann dem Studium der Pädagogik nachteiliger sein, als gerade die Art und Weise, wie so oft über sie Vorlesungen gehalten werden. Ein solches Treiben verdient mehr Tadel, als wenn sie überhaupt gar nicht auf der Universität berücksichtigt würde: es ist gerade die Ursache, weshalb die Pädagogik in so ungeziemender Nichtachtung darnieder liegt, es ist die Quelle, aus welcher die Flut des unsinnigen Gewäsches über diese Wissenschaft hervorsprudelt, und der Grund, weshalb man sich bis jetzt so wenig bemüht hat, die Pädagogik kunstmäßig zu behandeln. Der Studierende, welchem die richtige Ansicht von der Sache natürlich abgehen muß, glaubt, er sei nach dem Besuche eines solchen Kollegiums ein ganz gemachter Pädagog, und läßt sich später, wenn er als Lehrer oder als Geistlicher in einen pädagogischen Wirkungskreis tritt, um so weniger einfallen, ein gründlicheres Studium dieser Wissenschaft vorzunehmen. Würden aber solche Vorlesungen über Pädagogik nicht gehalten und durch sie nicht jener thörichte Wahn erzeugt, so würde mancher, sobald ihm der Mangel dieser Wissenschaft fühlbar geworden,

*) Levana. I. Vorr., Ausgabe von Lange, S. 14, Langensalza 1886.

inter privatos parietes die vernachlässigten Studien einzuholen sich eifriger bemühen.

Andere, welche die Notwendigkeit pädagogischer Vorlesungen zugestehen, meinen dennoch: man brauche für sie keinen besondern Lehrer; sie sei zu einfach, zu wenig verzweigt, und selbst nur ein einzelner Teil in den Vorbereitungsstudien zur Theologie, — und daher den Theologen zu überlassen.*) — Wahrhaftig ein treffliches Raisonnement! Warum denkt man nicht auch so über andere Wissenschaften? Warum stellt man zum Beispiel besondere Professoren und mehrere auf einer Universität für Geschichte und andere für Philologie an, da doch Geschichte und Philologie eigentlich zusammen eine Wissenschaft ausmachen? Aber ist auch die Pädagogik ein Zweig der Theologie? Ist sie nur dazu da, um für den geistlichen Stand vorzubereiten? Soll der künftige Schulmann sich nicht mit ihr befassen? Ist er etwa zu unbedeutend, um hier in Betracht zu kommen? Oder sollen die Schulstellen nur dazu dienen, um den Theologen einen interimistischen Unterhalt bis zu ihrer weitern Versorgung zu sichern? — Auf alle diese Fragen hat die Zeit schon lange die schuldige Antwort gegeben. Die Pädagogik ist von allen Einsichtsvollen als eine eigentümliche, selbständige Wissenschaft anerkannt, und es unterliegt keinem Zweifel, daß man die Theologie ebenso gut für einen Teil der Pädagogik halten kann, als diese für einen Teil von jener, da jede von beiden eigentlich nur ein Teil von einem sie umfassenden Ganzen sind. Man sieht täglich immer mehr ein, daß die Schule die Kirche an Größe des Einflusses auf die Veredelung des Menschen weit übertrifft, und daß nichts verderblicher für die Schule sein kann, als wenn sie für eine Versorgungsanstalt angehender Pfarrherren angesehen wird. —

Wer dergleichen heutzutage ausspricht, läuft freilich Gefahr, des größten Undanks gegen den geistlichen Stand, der so viel zur Blüte der Schulen gethan habe, angeklagt zu werden. Niemand kann bereitwilliger als ich das Verdienst des geistlichen Standes um die Schulen anerkennen, aber dieses Verdienst war und ist doch ganz anderer Art als das ist, welches der Lehrer sich erwerben soll. Man sehe doch einmal zu, wie viele der Geistlichen, die später zur Pfarre übergingen, sich als Schullehrer so außerordentlich verdient gemacht haben (39). Pflichttreue hat es gewiß viele gegeben, aber es ist doch zu unterscheiden zwischen Pflicht, insofern sie durch den Staat vorgeschrieben

*) Vergleiche mit dem folgenden Graser, Divinität, 2. § 93, S. 126, 7, 8.

wird und, insofern sie der Drang des Herzens, der innere Beruf bezeichnet. Eine Pflichterfüllung im Lehramte, die zugleich Erfüllung des innern Berufs ist, wird man doch nicht vernünftigerweise von solchen Lehrern voraussetzen, ja nicht einmal verlangen dürfen, denen das Schulmeisterleben eben nicht Beruf ist, die sich nach der Gelegenheit, ihren wahren Beruf zu erfüllen, so herzlich sehnen. Oder giebt es Geistliche, die als Schullehrer gestehen möchten, sie sehnten sich nicht nach ihrer geistlichen Berufserfüllung? Gäbe es wirklich solche, möchten wir sie dann noch als würdige Geistliche anerkennen wollen?!

Der Beruf des Geistlichen wie des Pädagogen ist, in seinem Endpunkte gedacht, den Menschen zur Moralität zu bilden, ihn für das Reich Gottes zu erziehen. Will man nun entscheiden, ob die Schule oder die Kirche mehr für diese Erziehung beiträgt, so kommt es augenscheinlich darauf an, zu untersuchen, welches Institut von beiden in seiner ganzen Stellung vermöge der ihm zu Gebote stehenden Mittel am meisten für die Erreichung des Gesamtzweckes wirken kann, und da ist offenbar der Vorzug auf Seite der Schule. Die ersten Jahre des Menschen, etwa bis zu dem achtzehnten, sind für sein ganzes künftiges Leben die entscheidenden; hier kann eigentlich nur von Erziehung die Rede sein, und diese Jahre gehören der Schule. In den späteren, wo die Kirche ihren Einfluß auf ihn äußern will, erzieht sich der Mensch am meisten selbst, und zwar hängt diese Selbsterziehung von der Art und Weise ab, wie ihn die Schule gebildet hatte. „So wichtig auch der Menschheit und dem gemeinen Wesen" — schreibt Abt Resewitz*), gewiß ein nicht zu verachtender Sprecher, dem wir unsere Sache weiter zu führen überlassen können — „ein Amt sein muß, das dem öffentlichen Vortrage der Religion und der Anempfehlung einer innern, lautern Gesinnung vor Gott gewidmet ist; so ist es doch in der That das Amt, das es mit der Entwickelung junger Seelen zu thun hat, nicht weniger. Man kann noch hinzusetzen: sind diese durch eine gute Erziehung zur Religion, zu rechtschaffenen Gesinnungen und zur Thätigkeit im Guten und Nützlichen nicht vorbereitet, so wird das Predigtamt bei ihnen, wenn sie erwachsen sind, nur wenige Wirkung thun. Die Erfahrung beweiset das sattsam. Der Prediger richtet bei den meisten wenig oder nichts aus, wenn er gleich sein Amt zweckmäßig verrichtet, wie es doch viele nicht thun, noch zu thun wissen. Warum das? Weil er so viele vor sich hat, deren Verstand in der Jugend versäumt, gedankenleer gelassen und

*) Im angeführten Werke S. 8 folg.

aufs Nachdenken nicht gerichtet; und deren Herz und Sinn gegen Eindrücke des Guten und Wahren nie geöffnet worden."

„Werden die Geisteskräfte in der Jugend nicht angeregt, so schlummern sie für immer; haben sie eine falsche Richtung bekommen, so bleibt sie gewiß lebenslang herrschend, so sehr man auch hinterher daran drehen und bessern will: ist das Herz gegen Güte und Wahrheit in dem Alter, da es noch weich war, verschlossen geblieben, wer will hernach wohl durch die eingerosteten Pforten hindurchdringen? man hat Recht zu sagen, daß nur Gottes Geist, nur die Macht der Vorsehung in solche Situationen versetzen könne, daß es sich aufthun muß. Hat die Seele einmal eine Sinnesart, eine Gewohnheit, ein Prinzipium in der Jugend angenommen, so ist das so innig in ihre Kraft und Thätigkeit verwebt worden, daß Gründe, Ermahnungen und Schlüsse in erwachsenen Jahren fast immer unvermögend dagegen werden erfunden werden."

„So viel kommt darauf an, daß die Jugend schon in die Richtung gebracht werde, die sie haben muß, um das zu werden, was sie als Mann sein soll. Und das betrifft nicht bloß die religiöse und moralische Sinnesart des Menschen; auch in Beziehung auf das bürgerliche Leben, auf das, was er im gemeinen Leben sein soll, ist dies ebenso wahr. Wer in der Jugend nicht zur Arbeitsamkeit gewöhnt ist, nicht Geschmack an Arbeiten gewonnen hat, der wird nie ein arbeitsamer Mann werden. Wer ohne patriotischen Geist aufgewachsen ist, wird als Mann sein Vaterland schwerlich lieb gewinnen lernen. Wer Trieb und Neigung für ein Geschäft nicht früh bekommt, wird sich demselben hernach auch nicht mit rechtem Eifer ergeben. Der flatterhafte Jüngling wird ein faselnder Geschäftsmann, der zerstreute und unordentliche bringt als Mann keinen festen Plan in seine Arbeiten u. s. w." —

Unterordnen werden wir also die Pädagogik der Theologie nicht können, vielleicht aber desto eher ihr beiordnen, die Pädagogik der philosophischen Fakultät entziehen und der theologischen zuschreiben. —

Professor Koch*) in Marburg bemerkt unter dem mancherlei, was Dr. Gräfe in seiner hier bereits mehrmals angeführten Abhandlung „Über das Bedürfnis einer höhern pädagogischen Bildung der Geistlichen und Lehrer" vergessen haben soll: „Vergessen ist auch noch dieses: daß praktische Pädagogik und Katechetik nicht in die philosophische Fakultät, sondern in die theologische paßt." — Abgesehen davon, daß

*) In dem angef. B. Pädagogik und Katechetik, Vorrede, S. 10.

hier die Katechetik als eigene Wissenschaft neben der Pädagogik steht, so sieht man sich, da Koch einen besondern Nachdruck auf die praktische Pädagogik legt, zu der Frage genötigt, ob er und wie er die praktische Pädagogik von der theoretischen trennen will? Soll etwa die theoretische der philosophischen und die praktische der theologischen Fakultät zugesprochen werden? Uns scheint es, und wir glauben aus nicht ganz verwerflichen Gründen, daß nirgends die Theorie und die Praxis so eng verbunden seien, als in der Pädagogik, in ihr gerade sei eine ohne die andere nur von geringer Bedeutung. Und was thut der Pädagog, wenn er, die einzelnen Individualitäten und Umstände berücksichtigend, die Grundsätze und Regeln seiner Wissenschaft und Kunst angemessen zu modifizieren sucht? — er philosophiert! Philosophie und Geschichte sind vorzugsweise für die Pädagogik die Grundpfeiler. — Ich weiß nun in der That nicht, was sich besser in die philosophische Fakultät schickt, als die Philosophie selbst, und die Geschichte, ὅτι καὶ ἱστορία φιλοσοφία ἐστὶν, ἐκ παραδειγμάτων. Von der Blüte der Geschichte und Philosophie hängt großenteils das Gedeihen der Pädagogik ab, und auf der andern Seite gewinnen durch sie Geschichte und Philosophie ihre wahre Bedeutung und Würde; denn die Pädagogik ist vorzugsweise bemüht, die Ergebnisse der Philosophie und Geschichte in bezug auf den Menschen in das gegenwärtige Leben einzuführen und zur Veredelung der menschlichen Natur zu verwenden. Wer also bei diesen so innigen Beziehungen der Pädagogik, der Geschichte und Philosophie erstere in die theologische Fakultät ziehen will, ist genötigt, dies auch mit den beiden andern zu thun. Oder giebt es historische Gründe, weshalb die Pädagogik zur Theologie gehören soll? Welche denn? Und ließen sich wirklich einige auf diese und jene Weise finden, könnten sie jetzt noch Gültigkeit haben, da das Wesen der Pädagogik doch um vieles besser als in jenen Zeiten erkannt ist, woher sie ihren Ursprung schreiben möchten. Sollte nicht auch die Theologie genug in sich selbst zu thun haben? Die Pädagogik ist eine Wissenschaft und Kunst, die ein besonderes auf sie allein gerichtetes Studium verlangt, und dabei auch die größte Kraft selbst des nicht schwachen Mannes in Anspruch nimmt. Es müßte also die Theologie, wenn sie mit der Pädagogik verbunden werden sollte, und wenn man dabei in beiden etwas Erhebliches zu leisten vermöchte (sonst wäre schon an und für sich keine Verbindung statthaft), nur so nebenher in Erholungsstunden studiert werden können. — Gräfe selbst der theologischen Studien wohl kundig hält für sich klar, und wie wollte man ihm widersprechen, „daß die Pädagogik im

beschriebenen*) Umfange und mit angemessener Gründlichkeit nicht von einem Theologen, der noch theologische Vorlesungen hielte, betrieben werden kann;" **) — und zwar aus zwei einfachen Gründen: einmal, eben weil die Pädagogik sich wegen ihres großen Umfanges nicht als Nebenstudium von dem, der ihr Repräsentant gleichsam auf der Universität sein soll, behandeln läßt; und zweitens, weil der Theolog vom Fach niemals die dazu nötige praktische Erfahrung und Gewandtheit besitzen kann: es fehlt ihm hierzu an Zeit und Gelegenheit; die Religionswissenschaften sind ihm Hauptsache und müssen es bleiben, so lange er den ehrwürdigen Namen eines Theologen behaupten will.

Allerdings giebt es jetzt nicht wenige theologische Dozenten der Pädagogik, aber wie wird auch von ihnen meistenteils die Pädagogik behandelt! Haben doch viele von ihnen niemals eine einzige brauchbare Unterrichtsstunde gehalten, und würden auch allem Vermuten nach bei einem Versuche der Art gar wenig Ehre einernten. Wie soll nun jemand eine wirklich nützliche Anweisung zum Unterrichten geben, der selbst nie, oder wenigstens nicht nach den Regeln der Kunst unterrichtete? „Nulla ars doceri praesumatur, nisi prius intenta meditatione discatur." ***) Doch wir mögen nur bei der Theorie stehen bleiben. Bekanntermeise muß jeder Pädagog mit der Mathematik vertraut sein, und gewiß doch am meisten der, welcher über ihre Anwendung zum Zwecke der Erziehung dozieren will. Wie viele der theologischen Dozenten der Pädagogik kennen wohl das Wesen der Mathematik genau genug, um nach den verschiedenen Schulzwecken die Methode wissenschaftlich ableiten zu können?! Und dieses ist nicht das einzige Bedenken, welches uns hier begegnet, es ließen sich vielmehr noch recht erhebliche namhaft machen. Alles dieses wird uns jedoch nicht wunderbar erscheinen, wenn wir überlegen, wie mancher Theologe auf einmal zum Dozenten der Pädagogik geworden ist. Entweder befiehlt die Regierung ganz plötzlich, auch Pädagogik solle auf der Universität gelesen werden; ein besonderer Dozent ist nicht dazu da, wird auch nicht angestellt, also greift der Theolog zuerst darnach; denn er ist ja schon durch sein Fachstudium ein Erzieher für das Reich Gottes. Wie können aber die Leistungen solcher Lehrer der Pädagogik anders sein, als die angedeuteten? Woher sollen denn

*) Siehe erste Abteilung S. 43 und folgg.

**) Im angeführten Buche S. 58.

***) Rhab. Maur. de instit. Cleric. III, 1.

die Eigenschaften kommen, die einen Lehrer der Pädagogik schmücken müssen? Doch auch sie finden zuweilen ihren Beifall, denn es behagt ja vielen Studierenden zu sehr, durch einen mehr auf der Oberfläche bleibenden Vortrag nicht aus ihrer gemütlichen Ruhe gerissen und zu geistiger Anstrengung gespornt zu werden.

Ὡς ἀεὶ τὸν ὁμοῖον ἄγει θεὸς ὡς τὸν ὁμοῖον.

Trapp*) meinte, der Pädagog müßte sich zu keiner der vier Fakultäten zählen, wenn alles wäre, wie es sein sollte, jetzt aber lieber zu der medizinischen als zur theologischen. „Die Theologen", sagt er, „zeigen ihm die menschliche Natur, wie wir sie durch das Glas des Kirchensystems ansehen müssen; wenn man aber als Erzieher die menschliche Natur behandeln soll, so muß man sie mit seinen natürlichen Augen und nicht durch gefärbtes Glas ansehen. Dazu hilft nun das Studium einzelner Teile der Arzneiwissenschaft mehr als die gesamte Theologie und die Schriften eines Haller, Tissot und ihresgleichen mehr als alle Kirchenväter. Aber wie gesagt, der Erzieher soll ebensowenig ein Arzt als ein Theologe sein, sondern ein Erzieher." Unserem Bedünken nach ergiebt sich aus der Natur der Sache, daß wir die Pädagogik mit vollem Recht unter die philosophischen Wissenschaften zählen und die philosophische Fakultät in ihrem Besitze lassen können. Damit ist jedoch keineswegs gesagt, daß sie einem Philosophen von Fach übertragen werden dürfe. Man kann nur einem Herrn dienen, unter zweien dient man keinem ganz. Des Philosophen Spekulation über die menschliche Natur im allgemeinen und was ihr notthut, ist nicht eine Spekulation über die Eigentümlichkeit der Jugend insbesondere, wie der Pädagog sie anzustellen hat; sie hat wenig zu schaffen mit dem Aufsuchen der individuellen Züge des einzelnen, sie läßt sich auch nicht ein, bis aufs speziellste zu ermitteln, was alles zum Gedeihen der Jugend gereiche und wie dieses dann zu veranstalten sei und noch weniger kümmert sie diese Veranstaltung selbst. Auch der Theolog braucht Kenntnis des Menschen und eine klare Darstellung seiner Bestimmung. So wenig wir nun deshalb die Theologie einem Philosophen von Fach übertragen werden, ebensowenig können wir dies mit der Pädagogik unternehmen. Der Philosoph aber gefällt sich seinerseits auch zu sehr im Reiche der Ideen und mag nur zu gern diesen allein und sich selbst leben, als daß er an den äußeren Reibungen und Störungen des Erziehungsgeschäftes sich zu zerstreuen dauerndes Interesse finden sollte, und

*) Versuch einer Pädagogik, 1780, S. 472 folg.

mit bloßen Theorien und spekulativen Demonstrationen ist es bei der Pädagogik nicht abgethan. Endlich ist die Philosophie auch eine so tiefe, eine so unerschöpfliche Wissenschaft, für die keine menschliche Kraft zu groß ist, so daß man den Philosophen nicht aufbürden darf, sich in einer anderen Wissenschaft zu einem anderen Zweck umzusehen, als um neue Mittel zum Anbau seiner eigenen zu finden.

Wenn man so von allen Seiten die Sache gründlich und unparteiisch betrachtet, kann es hinfort nicht mehr in Zweifel gezogen werden, daß die Pädagogik in weiterer Ausdehnung als bisher auf der Universität studiert und für sie ein eigener Dozent angesetzt werden müsse. Wir werden daher von inniger Freude und Dankbarkeit ergriffen, daß unter den vielen Stimmen, welche für die im Werke stehende Reform der deutschen Universität laut wurden, eine besonders, welche wie die ganze Schrift zeigt, gewiß nicht von einem unerfahrenen Manne kam, als einen Hauptpunkt, wo eine Reform der Universitäten nötig sei, die bisher geringe Beachtung der Pädagogik und den Mangel an einem eigenen Dozenten für sie nachdrücklich hervorhob. Wir führen jene Worte an, weil sie die hohe Wichtigkeit der pädagogischen Studien auch für den, der sich gerade nicht dem Schul- und Erziehungsfache widmet, trefflich bezeichnen, und einen wohl zu beachtenden Wink, wie die Pädagogik behandelt werden müsse, um für das ganze Getriebe des Staates von Nutzen zu sein, erteilen. „An den meisten Universitäten", heißt es, „findet bisher die Wissenschaft der Erziehung, die Pädagogik, eine nur untergeordnete Beachtung. Und doch ist diese Wissenschaft eine der allerwichtigsten für jeden, der auf echte Bildung Anspruch machen will. Sie mehr als jede andere ausübende Wissenschaft setzt die Bedeutendheit des philosophischen Studiums in das hellste Licht, durch sie bekommt dieses Studium seine schönste und fruchtbarste Entwickelung und erscheint in seinem höchsten Wert, indem sie lehrt, wie die Grundsätze der Philosophie für den edelsten Zweck des Menschen, für seine Bildung, angewendet werden können. Giebt es aber irgend eine Anwendung der Philosophie, wozu die Fähigkeit allen denjenigen, die die Universität besuchen, notwendiger wäre, als gerade diese? Um den vollen Nutzen zu schaffen, muß freilich der Unterricht über Pädagogik mit einer besonderen gründlichen Anleitung über die Anwendung auf das Volksschulwesen verbunden werden, dieser Anleitung bedarf der künftige Staatsmann nicht minder als der künftige Geistliche, und sie ist schon deshalb nötig, damit die Brust derjenigen Männer, die ihr Leben dem Staats- und Kirchendienst zu widmen gedenken, von dem

rechten Gefühl der Wichtigkeit und des Wesens echter Volksbildung durchdrungen werde. Die Pädagogik sollte daher nicht als ein Nebenfach behandelt werden, sondern ihr gebührt eine eigene Lehrkanzel und ihre würdige Besetzung mit einem theoretisch und praktisch ausgebildeten Sachkundigen nimmt die ernsteste Sorgfalt der Universitätsdirektion in Anspruch." Sicherlich kommt es auch bald dahin, wie es sich nicht anders bei der zunehmenden Einsicht dessen, was allgemein notthut, und dem bereiten Willen unserer Regierungen, diesem abzuhelfen, erwarten läßt, daß jene unabweisbaren Ansprüche der Pädagogik erfüllt werden. Dann fürwahr ist nicht nur der Weg geöffnet, auf dem sie sich gewiß glücklicher als bisher zur Vollkommenheit emporarbeiten wird, sondern es werden auch die gerechten Klagen über den Mangel an pädagogischem Interesse unter den Studierenden und über die dadurch ganz natürliche Seltenheit einer wirklich tief eingehenden pädagogischen Bildung unter den Lehrern, Erziehern und Geistlichen aufhören (40).

6.

Ist es uns gelungen, in dem bisher Behandelten die Notwendigkeit des theoretischen Studiums der Pädagogik zur Bildung eines tüchtigen Schulmannes und Erziehers zu beweisen, so ist damit noch nicht erklärt, daß es allein zu diesem Zwecke vollkommen Genüge leiste; es läßt sich vielmehr, wie früher schon mehrmals angedeutet worden, ganz unwiderleglich darthun: daß auch das aufmerksamste, ununterbrochene Anhören der ausgezeichnetsten Vorträge, selbst mit eigener Vertiefung in die Sache, oder das fleißigste Studium aller möglichen pädagogischen Werke allein einen wahren Pädagogen ebensowenig zu bilden im stande sei, als bloß praktische Erfahrung.

Um diese Behauptung zu beweisen, dürfen wir wiederum nur einen aufmerksamen Blick auf die Natur der Pädagogik zurückwerfen und sie mit einer anderen Kunst vergleichen. Wohl noch nie, denke ich, haben die weitgehendsten theoretischen Studien der Bildhauerei und Malerei irgend jemand zum Meister in diesen Künsten gemacht, ohne daß er selbst je Stoff und Werkzeuge in den Händen gehabt hätte; um wie viel weniger also wird dies bei der Pädagogik der Fall sein können, welche wir als die schwierigste der Künste anerkannt haben.

Doch wir wollen gar nicht einmal eine Kunst zum Vergleich stellen, sondern nur jede andere Wissenschaft, die praktisch ins Leben greift. Ist schon jemand ein geschickter Arzt dadurch geworden, daß

er die Medizin nur in ihrer Theorie studierte, oder hat man schon einen tüchtigen praktischen Juristen gesehen, der ein solcher nur durch Bücherstudium und Kollegienbesuch wurde? Überdies kann man bei diesen und ähnlichen Disziplinen hinlänglich erfahren, daß durch die Praxis erst die Theorie recht anschaulich und erklärlich wird, daß das Wissen an sich nicht zugleich auch das Vermögen, nach diesem Wissen zu handeln, verleihe (41).

Wir haben bereits dargethan, daß, um wirklich pädagogische Kunst zu üben, genaue Bekanntschaft mit dem Stoff, den sie behandelt, vorausgesetzt werden muß, und daß diese nicht ohne ein Studium der zu erziehenden Jugend, wie sie die Wirklichkeit darbietet, nur im fleißigen Umgange mit ihr und im unmittelbaren Einwirken auf sie erworben wird. Aber auch die gehörige Kenntnis der Mittel zur künstlichen Behandlung des Stoffes gewinnt man allein dadurch, daß man selbst das, was sie schaffen, in ihrer wirklichen Anwendung an lebenden Beispielen erfahren hat. Wenn aber dem Erzieher die Kenntnis des Stoffes und der Mittel zu seiner Behandlung fehlt, dann kann ihm endlich auch nicht das wahre Ideal seiner pädagogischen Bestrebungen in deutlichen Umrissen vor der geistigen Anschauung stehen; denn ein solches Ideal leuchtet nur aus der tiefsten Kenntnis des Stoffes und der Mittel, ihn zu behandeln, hervor.

Demnach müßte es in der That zu den Wundern gehören, wenn ein bloß theoretisch gebildeter junger Mann, in die praktische Anwendung seiner Kenntnisse hineingesetzt, das Bild, welches er von der Natur der Kinder und vom Einflusse des Unterrichtes auf dieselben sich ausgemalt hat, mit der Wirklichkeit übereinstimmend fände, wenn er sich sofort eines unfehlbaren Gebrauchs seiner Theorien mit Wahrheit rühmen und einem glücklichen Erfolge mit gegründeter Zuversicht entgegensehen könnte. Welches werden aber nun die Leistungen eines solchen Theoretikers sein? Ergiebt sich auch aus ihren Resultaten augenscheinlich die Unzulänglichkeit bloß theoretischer Studien? — In jedem Falle ist die Wirksamkeit eines Schulmannes bald mehr bald weniger abhängig, einerseits von dem Zustande der Schule, d. h. von ihrer Einrichtung und der Beschaffenheit des übrigen Lehrerpersonals, von der Eigentümlichkeit der Schüler, des Ortes und der Gegend; andererseits von seiner Körperkonstitution, seinem Temperament und Charakter, von der Frische und Lebendigkeit seines Geistes, von der Gewandtheit und Klarheit seines Denkens, von der Fülle und Gediegenheit seines Wissens, von seinem wissenschaftlichen Interesse, besonders von seiner Liebe für die Erziehung, endlich auch nicht wenig

von der konventionellen Manier, mit welcher er sich in die Verhältnisse seiner Umgebung zu schicken weiß. Ganz vorzüglich aber werden allen diesen Bedingungen die Leistungen des angehenden, nur theoretisch gebildeten Schulmannes unterworfen sein; denn ihm mangelt gerade das, wodurch er in den Stand gesetzt wird, als Lehrer mit Entschiedenheit aufzutreten und seine Bahn selbständig zu verfolgen. Treffen diese Bedingungen aber auch aufs günstigste zusammen, so wird er gewiß nicht gleich bei seinem Amtsantritte ein brauchbarer Lehrer sein, ihm wird unbedingt die Kunst des Unterrichtes nach der Eigentümlichkeit der Jugend und der einzelnen Individualitäten in ihr fehlen, selbst dann noch, wenn er früher einige Versuche hierin gemacht hat; denn er hat keine Versicherung, daß er sie auch auf die richtige Weise angestellt und ausgeführt hat; und jedenfalls erlangt man nicht aus einigen Experimenten eine Fertigkeit. Es ist nicht einerlei, Methoden kennen und sie geschickt anwenden und in jedem Augenblicke unter allen Umständen auch die richtige Manier treffen. Um diese Lehrgeschicklichkeit sich anzueignen und in ihr volle Sicherheit zu gewinnen, wird unter vielen gewiß nicht geringen Mißgriffen lange Zeit hingehen müssen. Noch geringer ist die Hoffnung, welche wir hegen können, daß unser angehender, nur theoretisch gebildeter Lehrer in seinem Schulleben allein ein vollkommener Pädagog werde. Denn, besitzt er zwar theoretische Kenntnis von den Grundsätzen und Regeln der Zucht und Regierung, so geht ihm doch die Möglichkeit ab, seine Theorien in der Wirklichkeit zu prüfen und der Gesamtmasse seiner pädagogischen Ansichten Einheit und Wahrheit zu geben. — Finden sich aber alle übrigen Bedingungen erfüllt, nur nicht die Übereinstimmung der Ideen eines angehenden Lehrers von der Schule und den Schülern mit der Wirklichkeit, wie es fast regelmäßig der Fall sein wird, so braucht er offenbar außerdem noch eine lange Erfahrung, sich belehren zu lassen, wie er dieselben umzugestalten und die neugewonnenen zu befestigen habe. Wer sich aber noch dazu vieler andern jener Eigenschaften, namentlich einer unerschütterlichen Gesundheit, eines ruhigen Temperamentes und heiteren Gemütes nicht erfreuen kann, was nicht selten bei Leuten, die mit Ernst auf ihre wissenschaftliche Bildung bedacht waren, stattfinden wird, verliert gar leicht gänzlich die Lust zum pädagogischen Geschäft; oder er giebt alle seine ihm früher heiligsten Ideen und Bestrebungen auf, wie er auch andere thun sieht, welche zu der Einsicht gelangt zu sein glauben, der Lehrer müsse sich über nichts ereifern und immer ruhig den alten Weg gehen lassen. Dies mit Beispielen zu belegen, würde

nicht schwer sein. Die Sache aber ist einleuchtend, und man mag nur einmal zusehen, wie es da, wo sich solche Beispiele finden, mit dem Wohle der Schule bestellt ist.

Glücklicher in etwas als ein solcher Schulmann ist ein theoretisch wohlgebildeter Privaterzieher (42), da er es mit weniger Kindern zu thun und mehr Gelegenheit sie zu studieren hat und auch nicht selten von äußeren Umständen weniger beengt wird; jedoch auch nur in dem Falle, daß er in der That erhebliche Anlagen und Kenntnisse besitzt, gesund, gewandt und ein herzlicher Freund der Kinder ist. Mag ihm dann auch das Familienleben und das ganze Haus mit allen Widerwärtigkeiten entgegentreten, es gelingt ihm doch oft, unzählige Mittel und Wege zu finden, wodurch er sich der Herrschaft des Hauses bemächtigt und nachteilige Einflüsse oft in segensreiche verwandelt. Anderseits wird jedoch seine Lage gewöhnlich dadurch schwieriger, daß er die Erziehung in ihrem ganzen Umfange übernehmen muß, und hier also bedeutend mehr Anlässen, Fehler zu begehen, ausgesetzt ist. Zwar wird er schneller als der nur theoretisch vorbereitete Schulmann die Individualität seiner Zöglinge kennen, er wird dabei auch die mitgebrachten Regeln der Zucht und Regierung begreifen und anwenden lernen, aber doch noch langsam genug, um inzwischen bedeutende Fehlgriffe und Verstöße zu machen. Am schlimmsten wird es auch bei ihm immer mit dem Unterrichte stehen; denn bei den Versuchen, die Methoden in den einzelnen Schulwissenschaften, wie sie ihm durch Beschreibungen bekannt wurden, anzuwenden, muß er auf unzählige Zweifel stoßen, bald, ob er sie auch in jedem Punkte richtig verstanden habe, bald, ob er sie auch überall richtig ausführe. Ihm früher scheinbare Kleinigkeiten türmen sich nun zu fast unüberwindlichen Schwierigkeiten auf, wovon die Folge eine Unsicherheit und ein Schwanken in seinen Unternehmungen ist, die noch um vieles bedenklicher werden müssen, wenn er sich bemüht, seine Methoden nach der Eigentümlichkeit seiner Zöglinge und anderer Umstände zu modifizieren. Hat er nun endlich alle Schwierigkeiten überwunden (und es ist ein Glück, wenn es überhaupt geschieht), kann er sich rühmen, einen ziemlichen Grad, vielleicht auch einen hohen, von pädagogischer Tüchtigkeit errungen zu haben, so ist fast immer die Zeit da, in welcher er sich von dem Gegenstande seiner Bemühungen trennt, sei es, daß dieser schon als ein Erzogener auftreten muß, sei es, daß ihn selbst ein anderes Geschäft abruft. Er zwar für seine Person kann sich nun jenes Ruhmes freuen, gewiß aber nicht des Bewußtseins, die übernommene Pflicht an seinen Zöglingen erfüllt zu

haben. Er war der Zöglinge wegen da, nicht diese seinetwegen, er sollte nicht lernen, was er künftig vielleicht in einem ähnlichen Verhältnisse zu thun habe, er sollte vielmehr bereits vor Übernahme seines Geschäftes aufs bestimmteste wissen, was alles und wie dieses schon in demselben geschehen müsse, um dessen Zweck zu erreichen.

Ganz anders verhält es sich mit unserem Privaterzieher, wenn er wenig Geist und Talent und nicht Gewandtheit im Umgange mit den Leuten besitzt. Natürlich sprechen wir hier nur von solchen jungen Männern, die wirklich im theoretischen Studium der Pädagogik von ihrer heiligen Bedeutung ergriffen und begeistert wurden. Die im Studium der Pädagogik kalt blieben, die nichts suchten als dürftige Kenntnisse zum Geschäfte, das ihr Leben fristen soll, — alle diese, obgleich es derer mehr als zu viel giebt, übersehen wir gänzlich, denn von solchen dürren Kreaturen wäre es Thorheit, in der Pädagogik wie in anderen Künsten und Wissenschaften etwas Ersprießliches zu erwarten. Bei jenen aber, welche die Pädagogik mit Liebe ergriffen, haben wir unter der gestellten Bedingung, außerdem, daß alle jene Nachteile, welche der Mangel praktischer Übungen beim theoretischen Studium erzeugte, hier in noch größerem Maße fühlbar werden, besonders zwei Fälle hervorzuheben. Einmal kann das Haus ihren Wünschen auf alle mögliche Weise entgegenkommen und sie zutrauensvoll in allen Unternehmungen unterstützen. Unser Erzieher hatte aber weder die angenommenen pädagogischen Lehren an der Wirklichkeit geprüft, noch nach ihr seine etwaigen eigenen Ideen gebildet, oder mit ihr verglichen, und hatte auch nicht Gelegenheit gehabt, sich im Erkennen der individuellen Natur der Jugend zu üben. Wie leicht kann es also geschehen, daß er bei seinem Mangel an eindringender Kraft und Schärfe des Geistes, der Eigentümlichkeit seines Zöglings und ihren einzelnen Zügen nachzuspüren und sie wahrzunehmen, bei seinem Mangel an Geschmeidigkeit des Gemütes, sich in alle Lagen eines kindlichen Sinnes zu versetzen und ihnen überall angemessen zu begegnen, die wirkliche Beschaffenheit seines Zöglings nie erkennt und einen Menschen erzieht, welcher am Ende seiner Erziehung charakterlos oder mit einem zerstörten Gemüt dasteht und wohl gar in jede andere Welt, nur nicht in die wirkliche paßt. Aber eine solche phantastische Erziehung wird sehr selten bis zu ihrer Vollendung vordringen, denn die Gewalt, mit der die äußeren Umgebungen auf den Knaben einwirken, ist so stark, daß er — und zwar je glücklicher seine natürliche Anlage ist, desto früher, den Unterschied der wirklichen Welt von der Ideenwelt, in welcher und für welche ihn sein Erzieher bildete, fühlt

und ihn entweder ganz zurückweist, oder sich wenigstens mehr von den äußeren Umständen, als von ihm selbst erziehen läßt. Unter dieser Bedingung ist also das theoretische Studium unnütz, wenn nicht gar schädlich. Der zweite Fall ist, daß unserem Erzieher das Haus mit seinen Verhältnissen entgegentritt, ohne daß er die Herrschaft über sie erringen kann. Dann wird er von dem Hause überwältigt und thut mit dem Aufgeben seiner Ideen für seine Zöglinge weiter nichts, als daß er sie gewissermaßen systematisch in den guten und nachteiligen Eigenschaften des Hauses erzieht. Von einem Einflusse des wissenschaftlichen Unterrichtes auf die Moralität kann schwerlich viel die Rede sein; er mag froh sein, wenn er eine möglichst große Masse von Wissen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen anzuhäufen vermochte, ohne dabei die heitere Laune und die Lust zum Lernen vernichtet zu haben.

7.

Nach den hier angeführten Betrachtungen zeigt sich deutlich genug, daß wir weder für die Schule noch für die Privaterziehung von jungen Männern, die allein mit theoretischen Kenntnissen ausgestattet, nicht aber zugleich praktisch geübt wurden, etwas Heilsames erwarten dürfen, und noch viel weniger, wenn ihnen nicht einmal eine theoretische Bildung zuteil wurde, und daß auch den geistreichsten Köpfen unter ihnen erst nach vielen, oft sehr nachteiligen Mißgriffen und nur auf eine zweifelhafte Weise, nie aber in dem Grade, wie es nötig ist, zu nützen gelingen könne.

Wurde nun bisher im Durchschnitte weder die genügende Gelegenheit, noch die richtige Anleitung zu einem befriedigenden Studium der Pädagogik geboten, so ist kein Wunder, wenn sich jetzt in der That verhältnißmäßig wenige von denen, die sich mit Erziehung und Unterricht beschäftigen, mit einer umfassenden wissenschaftlich-pädagogischen Bildung ausgestattet finden. Wir dürfen denen, welchen sie fehlt, diesen Mangel keineswegs als eigene Schuld anrechnen, sondern müssen sie vielmehr billigerweise in dieser Beziehung entschuldigen. Ich kenne manchen aus der Zahl der Erzieher, Lehrer und Geistlichen, der gern jeden meiner Sätze unterschreiben möchte und weit entfernt ist, aus eitler Befangenheit und Selbstgefälligkeit mir entgegenzutreten. Dem offenen Geständnis einiger solcher gegen sich selbst unparteiischer und für das wahre Schulwohl besorgter Männer danke ich manchen tiefen Blick in die traurigen Folgen, welche aus dem Mangel zweckmäßiger und umfassender pädago-

gischer Vorstudien erwachsen. In den Universitätsjahren hat man, wie nicht anders denkbar, noch nicht die Einsicht, selbst zu wählen und zu ergreifen, was zu einem gedeihlichen Studium für den künftigen Beruf nötig ist, und hier und da hat wohl auch einer schon auf der Schule seinen Herren Präzeptoren abgesehen, daß sich selbst ohne große Studien in der Pädagogik ein ganz einträgliches Ämtchen erobern und behaupten läßt; ja, mancher hat wohl auch Gelegenheit gehabt zu bemerken, daß selbst solche, die über Angelegenheiten der Schule ein nicht unbedeutendes Wort mitzusprechen haben, nicht besonders weit in pädagogischer Erkenntnis gekommen sind. Macht nun vollends der Staat nicht ein gründliches Studium der Pädagogik vor dem Amtsantritt zur Pflicht und bietet nicht genügende Gelegenheit dazu dar, so ist und bleibt der einfache Schluß hieraus: der Staat hält eine pädagogische Vorbereitung zur Amtstauglichkeit für unnütz, und man wäre ein Thor, durch dergleichen Nebensachen, die schon an sich weitläufigen Brotstudien zu überhäufen und die Stunden der Erholung zu verkürzen. Freilich sieht mancher mit der Zeit ein, was versäumt wurde und bemüht sich, es nachzuholen. Dann fehlt aber oft dazu die Zeit und noch mehr die Kenntnis, wie dies auf die zweckmäßigste Weise anzufangen sei und die Bemerkung bleibt nicht aus, daß, sind einmal die zur Vorbereitung am meisten geeigneten Jahre unbenutzt vorübergegangen, sich die Versäumnisse später nie oder nur mit großen Anstrengungen und Opfern wieder gut machen lassen. —

Wir haben also die aus der Natur der Wissenschaft selbst abstrahierte Behauptung, auch von dem Standpunkte der Erfahrung betrachtet, als unumstößlich wahr gefunden: in der Pädagogik genüge ebensowenig wie in jeder anderen Wissenschaft, die auch als Kunst im Leben ihre praktische Anwendung findet und zugleich selbständig fortgebildet werden will — praktische Erfahrung ohne theoretische Erkenntnis, als theoretische Kenntnisse ohne praktische Erfahrung. Gerade in ihr am meisten müsse Theorie und Praxis fortwährend durch den Sinn weiter zu forschen und zu bilden belebt und erhoben werden. Es verlange daher die Pädagogik zu ihrem Gedeihen auf der Universität, der Schule der Vorbereitung fürs praktische Leben, dem Schoße aller wissenschaftlichen Kultur ein Seminar, d. h. eine Anstalt, in welcher junge Männer, die sich dem Erziehungsgeschäft widmen wollen, unter der Leitung eines hinlänglich dazu geeigneten Mannes theoretisch und praktisch nicht nur lernend, sondern selbständig forschend und vielseitig sich übend, zu Pädagogen sich zu

bilden, die erforderliche Gelegenheit finden. Ist hierin erst der Pädagogik ihr Recht wiederfahren, dann werden im Laufe der alles Edle begünstigenden Zeit auch die übrigen Hemmungen ihres Aufblühens von selbst zusammenfallen.

Wohl wäre schon außerordentlich viel für die Pädagogik durch Einsetzung eines akademischen Lehrstuhles gethan, aber nur insofern, als dadurch die Verbreitung einer umfassenderen wissenschaftlichen Kenntnis derselben möglich ist und sich durch sie allen jene Überzeugung von der Notwendigkeit pädagogischer Seminare aufdringen müßte. Sollen wir aber nun, die wir jetzt schon zu dieser Überzeugung durch die Erfahrung sowohl, als auch durch eine eindringende Erforschung des Wesens der Pädagogik geführt werden, nur einen Schritt zu jenem Ziele thun und das Weiterschreiten der Zukunft überlassen? Sollen wir mit trauriger Selbstverleugnung auch die Zukunft um das Glück bringen, dessen sie sich erfreuen würde, eilten wir jetzt schon selbst zur Realisierung unserer Einsicht? Zwar wird auch bei der besten Einrichtung der pädagogischen Seminare immer wahr bleiben, non ex quovis ligno fit Mercurius, aber ohne Bearbeitung zu einem Zwecke bleibt doch auch jedes Holz ein inutile lignum. Der in der Pädagogik schulmäßig gebildete Lehrer, auch der weniger talentvolle, wird doch immer vor Nachteilen mehr sichern, als der talentvollste ohne diese Bildung; und daß nicht ganz unbrauchbare Subjekte für den Schulstand gebildet werden, das kann die oberste Schulbehörde auf mannigfache Weise verhüten. Wir werden gewiß um so eifriger bemüht sein, der Pädagogik ihr Recht angedeihen zu lassen, wenn wir uns deutlich vergegenwärtigen, daß wir uns dadurch von einer ungeheueren Versündigung gegen Gott und Menschen befreien, indem wir aufhören, unsere Jugend zu einem Material zu entwürdigen, das ohne weiteren Vorwurf, wenn es einmal verpfuscht war, weggeworfen werden kann. Denn was möchte es anders sein, wenn man die jungen Lehrer, wie es gewöhnlich bisher geschah, durch Experimente an der Jugend ohne weitere Obhut und Anleitung praktische Erfahrung sammeln oder ihre theoretischen Ansichten zur Klarheit bringen und berichtigen ließ. Hunderte der Jugend von den schönsten Anlagen, sonst auch unter den günstigsten Verhältnissen aufwachsend, die Freude so vieler Familien, die Hoffnung der Zukunft, werden dem Zufall überlassen, der sie, wie es ihm gefällt, verstümmelt, oft vernichtet, nie so ausgestattet, wie es sein könnte, dem Leben zuführt, während so viele von ihnen bei einer überlegten, gleich vom Anfang an nach den Regeln der Kunst eingerichteten Erziehung die

Beglücker der Menschheit und des Vaterlandes werden könnten. Und wozu dies alles? Nur damit einige Lehrer sich dabei erst für ihr Geschäft einen gewissen Grad von Tüchtigkeit, nie den höchsten erwerben, und in der langen Zeit dieses Erwerbes so viele Eigenschaften aus ihrem Wesen verschwinden sehen, die zusammen mit vollem glücklichen Erfolg, für die Erziehung der Jugend zu wirken, befähigen. Kann man sich eine größere Thorheit denken als Opfer darbringen, wo im Verhältnis nicht viel mehr zu gewinnen ist als trauriger Verlust! Bedenkt dies, o ihr Männer, die ihr für Menschheit und Vaterland durchglüht seid, und helft der guten Sache, wo euch die Kraft dazu ist! Und ihr, die ihr aus Mangel an wahrer Kenntnis der Sache unerfahrenen und oft unreifen Jünglingen überlassen wollt, sich, wo und wie sie wollen, zum erhabenen Beruf des Erziehers und Lehrers tüchtig zu machen, versucht eine Widerlegung! Beweist vor allem entweder, daß die Pädagogik keine Wissenschaft, keine Kunst sei, oder daß man in einer Wissenschaft, die zugleich Kunst ist, tüchtig sein kann, ohne sich für sie gebildet zu haben; und dann haltet eure Ansicht fest und führet sie durch bei jeder anderen Wissenschaft und Kunst, die unter ähnlichen Bedingungen steht, wie die Pädagogik (43).

Der Vollständigkeit wegen muß hier noch die Frage näher in Erwägung gezogen werden, ob die Universität auch unbedingt allein der Ort sei, wo die verlangten pädagogischen Seminare zu errichten sind, oder ob sie ebenso gut oder gar mit größerem Vorteil anderswohin verlegt werden können. Für das letztere ließe sich vielleicht mehreres anführen, namentlich daß der angehende Pädagog, entfernt von der Universität, sich leichter von dem in seinem Geschäft nachteiligen Studententon befreit und einen mehr gesellschaftlichen annimmt. Aber dies und was sonst noch angeführt werden könnte, legt durchaus kein Gewicht in die Wage gegen die Vorteile, welche die Universität für solche Institute darbietet. Der Pädagog soll sich neben seinen rein pädagogischen Disziplinen nicht nur eines gründlichen Studiums der Wissenschaft, in welcher er besonders als Lehrer zu wirken gedenkt, sondern auch einer allseitigen Bildung, zum wenigsten einer encyklopädischen Übersicht aller Wissenschaften, die so viel als möglich in jede einzelne eindringt, befleißigen. Die Gelegenheit hierzu kann allein die Universität gewähren, sowohl durch Lehrer, als auch durch die dazu nötigen Apparate; nur mit großem Kostenaufwande würde sich dies alles an anderen Orten darbieten lassen. Vor allem ist aber das zu erwägen, daß, da ein inneres Band alle Wissenschaften zu

einem Ganzen verbindet und die Universitäten ihre Bedeutung und ihren Zweck am besten erfüllen, in welchen dieses Band am innigsten geknüpft ist, die pädagogischen Seminare an einen anderen Ort verlegen, nichts anderes hieße, als dieses Band zerreißen, oder die Pädagogik für keine Wissenschaft erklären. Hält man die Idee, die Universitäten aufzulösen und für jede der Hauptdisziplinen eine besondere Schule einzurichten, an sich für thöricht und dem deutschen Nationalgeiste widersprechend, so kann man nicht anstehen, dasselbe Urteil über die Vereinzelung des pädagogischen Studiums zu fällen. Aber das muß jedenfalls als ausgemacht angesehen werden, daß der Theolog erst dann sich den pädagogischen Studien hingeben darf, wenn er wenigstens die Hauptcollegia für seinen Beruf durchgearbeitet hat, und deshalb nicht ängstlich besorgt sein darf, durch anderweitige Beschäftigung seiner Vorbereitung zum eigentlichen Beruf zu schaden. Wir werden hierauf um so mehr dringen müssen, da die Pädagogik jeden, der sich ihr widmet, so vollkommen in Anspruch nimmt, daß er nicht zu viel Zeit ihr entziehen und anderen Studien weihen kann. Ebenso bestimmt werden wir von allen, welche als Lehrer der Philologie, der Mathematik oder der Realwissenschaften in den wirklichen Schulstand zu treten, oder das Geschäft des Erziehers zu übernehmen willens sind, fordern müssen, daß sie sich schon vor ihrem Eintritte in das pädagogische Seminar in ihren Fachwissenschaften nicht wenig vervollkommnet haben. Ist dieses geschehen, so wird sich auch in den meisten Fällen das Wohlgefallen am burschikosen Leben nicht wenig vermindert haben; und das Seminar wird vollends den Studierenden bestimmen, allen Antipaedagogicis sich zu entziehen und dem bürgerlich geordneten Leben sich mehr anzuschmiegen (44).

8.

Nach den gegebenen Beweisen für die Notwendigkeit einer innigen Verbindung der Theorie und Praxis unter Obhut eines Seminars bei dem Studium der Pädagogik wird die Würdigung zweier Einrichtungen, die man zur Anregung pädagogischer Studien getroffen hat, leicht sein.

In einigen Staaten hat man nämlich für gut befunden, um doch eine Bürgschaft für die Lehrertüchtigkeit der Schulamtskandidaten zu haben, sie eine Probelektion abhalten zu lassen. Nach reiflicher Überlegung scheint es jedoch, als hätte diese Art von Prüfung keinen oder nur einen sehr verkehrten Sinn. In ihr soll der Kandidat seine Ge-

schicklichkeit im Unterrichten darthun. Bestehen aber nicht Anstalten, wo dieselbe auf die nötige Weise, das heißt vorzüglich durch praktische Übungen erworben werden kann, so spricht jene Forderung der Probelektion deutlich aus, man könne die Lehrergeschicklichkeit, also eine praktische Fertigkeit, welche doch nur durch die Praxis erworben wird, auch ohne Praxis besitzen. Will man hier nun dem Verdacht der mangelnden Einsicht ausweichen, so gerät man in die Anklage der Unbilligkeit, indem man praktische Übungen voraussetzt, aber keine Gelegenheit sie gehörig anzustellen darbietet. Überhaupt aber können wir die Bürgschaft, welche eine Probelektion für die Lehrertüchtigkeit abgiebt, gar nicht gering genug anschlagen. Auch dem geübtesten Beobachter und Kenner zeigt sich in einer Probelektion von einer einzigen Stunde für jeden Unterrichtsgegenstand höchstens nur des Kandidaten entschiedene Ungeschicklichkeit und Untauglichkeit zum Lehramte, oder ein eminentes Talent und seine geistigen Anlagen im allgemeinen. Talent zu einer Sache ist jedoch noch keine Fertigkeit in ihr, und von den besten Geistesanlagen ist kein Schluß auf wirklich vorhandene gründliche und lichte Kenntnisse statthaft. Bei dem aber, der ein Lehramt frei ohne sorgfältige Aufsicht und Leitung eines andern verwalten soll, ist gerade die Gründlichkeit und Klarheit des Wissens und die bereits erworbene Fertigkeit im Unterrichten das, was ihn zu seinem Amte tüchtig macht. Unzweifelhafte Lehrergeschicklichkeit läßt sich nicht aus einer oder zwei Stunden mit Sicherheit erkennen, weil sie in so kurzer Zeit nicht dargethan werden kann. Jede einzelne Unterrichtsstunde darf nur aus dem Gesichtspunkte des Ganzen betrachtet werden; sie hat nur insofern Bedeutung und kann der Beurteilung unterworfen werden, als sie ein Glied der zusammenhängenden Kette des gesamten Unterrichts in irgend einer Schulwissenschaft ist, indem der Lehrer in jeder einzelnen Stunde, gewöhnlich gestützt auf die vorhergehenden, zu berechnen und zu leisten hat, was er in den folgenden brauchen will. Und sollte sich wirklich in jener kurzen Zeit eine gewisse Fertigkeit im Unterrichten bemerkbar machen, so ist durchaus unmöglich, sicher zu erkennen, ob sie das Resultat bloßer Nachahmung oder einer sklavischen Abrichtung und gedankenlosen Gewöhnung sei,*) ob der Weg zufällig eingeschlagen wurde, oder ob man ihn mit Überlegung betrat und mit einer sorgfältigen Prüfung und Besonnenheit durchwanderte. Eine pädagogische Überlegung, nach welcher der Kandidat in seiner Probelektion einen bestimmten, ihm zweckmäßig scheinenden

*) S. Gedike, Ges. Schulsch., Berlin 1795, 2. S. 68.

Weg einschlägt, kann ihr fast niemals vorangehen, weil er die Knaben, für die er den Weg zu wählen hat, gar nicht vorher kennen gelernt hat. Denn, wie bekannt, darf der Schulamtskandidat gewöhnlich nicht seine Probelektion in der Schule halten, wo er vielleicht schon längere Zeit unterrichtete; und wie oft trifft es sich nicht, daß er noch an gar keiner Schule Unterricht erteilte. Aus demselben Grunde kann auch von einer Behandlung der einzelnen Schüler nach ihrer Individualität, worin sich doch die pädagogische Kunst vorzugsweise offenbart, nicht die Rede sein. Was in aller Welt kann sich nicht noch vereinigen, den Schein, denn mehr ist nicht zu erlangen, trügerisch zu machen? Man denke nur an die eigentümliche Unbehaglichkeit, die nicht selten auch den geübtesten einnimmt, wenn er sich scharf beobachtet sieht, und die sich zu einer verwirrenden Ängstlichkeit steigert bei dem, der daran gar nicht gewöhnt ist. Und wie leicht gesellt sich hierzu nicht noch ein bei dem Kandidaten momentanes körperliches oder gemütliches Unwohlsein und dergleichen mehr; ja der kleinste, scheinbar ganz unbedeutende Umstand ist groß genug, die ganze Sache in einem andern Lichte zu zeigen, wie sie sich wirklich darbietet.

Alles, was wir von der Unmöglichkeit, unter obwaltenden Umständen eine unzweifelhaft entscheidende Probelektion zu halten, gesagt haben, gilt nun auch ebenso gewiß auf seiten derer, die sie abnehmen und ein Urteil über sie zu fällen haben. Auch sie können nicht bestimmen, ob der Kandidat die Lektion der Schulklasse entsprechend durchführe, und ob er die Gewandtheit besitze, die Individualität der Schüler aufzufassen und sie derselben gemäß zu behandeln; denn auch ihnen fehlt ja, vielleicht den Direktor der Schule ausgenommen, der ein Mitglied der Kommission zur Abnahme der Probelektion zu sein pflegt, die dazu nötige Kenntnis sowohl der Schulklasse als auch der einzelnen Schüler.

Verbindet man nun auch mit den Probelektionen schriftliche und mündliche Prüfungen über pädagogische Wissenschaften, so wird ebenso wenig der Zweck erfüllt. Denn ohne Rücksicht darauf, daß auch ihr Resultat von unendlich vielen Zufällen abhängt, so geben sie höchstens ein Urteil über die Größe der litterarischen Belesenheit, über die Gewandtheit im Denken rücksichtlich pädagogischer Gegenstände bei schriftstellerischer Gelegenheit und über den treffenden Ausdruck der Gedanken, aber wiederum niemals über die praktische Brauchbarkeit.

Eine andere unter bestehenden Umständen gewiß sehr rühmliche Einrichtung ist es, zuvor den Kandidaten noch ein Probejahr an einer

Schule halten zu lassen unter der Aufsicht und Leitung älterer Lehrer und besonders des Direktors, indem hier sich sein Talent deutlicher zeigen und ein Anfang zu praktischer Tüchtigkeit gemacht werden kann. Aber ein Anfang zur Tüchtigkeit ist sie noch nicht selbst; ein Jahr kann auf keine Weise hinreichen, ein Talent zu solcher Tüchtigkeit zu bilden, die keiner weitern Leitung bedarf. Erfahrungen lassen sich nun vollends nicht während dieser Zeit in großer Menge sammeln, zumal da die verlangte Aufsicht der älteren Lehrer und des Direktors gewöhnlich nur in den Befehlen der obersten Schulbehörde existiert, und überhaupt auch manchen schon besprochenen Bedenklichkeiten unterworfen ist. Wie viele sind denn auch wohl nach einem solchen Probejahr für untüchtig befunden worden? Das Tüchtigsein zum Schullehreramt ist nicht so außerordentlich leicht, daß nie oder selten einer von ihm ausgeschlossen werden müßte, wohl aber lassen sich gar viele Gründe auffinden, weshalb die Lehrertüchtigkeit nach einem Probejahr so allgemein zugesprochen wird.*)

Ganz anders ist es nun jedoch, wenn die schriftlichen und mündlichen Prüfungen und Probelektionen von der Lehrerprüfungskommission verglichen werden können sowohl mit halbjährigen Berichten des Seminardirektors über die theoretische Ausbildung der angehenden Schulmänner und über ihre Lehrergeschicklichkeit, als auch mit den von ihnen im pädagogischen Seminare verfertigten Abhandlungen pädagogischen und wissenschaftlichen Inhalts. Von den meisten nachteiligen Zufällen und Umständen, die bei einem Examen eintreten können, wird dann gar nicht mehr die Rede sein, weil dasselbe nur gleichsam eine Wiederholung größerer Art aller der Übungen ist, mit welchen man im Seminar vertraut wurde, und weil die Examinatoren auch schon hinlänglich jeden Kandidaten kennen gelernt haben. Dann würde auch ein Probejahr ganz unnütz sein, oder man könnte in ihm darthun, daß man auch ohne beständige Aufsicht und Leitung dem Geschäft des Lehrers vorzustehen geschickt sei.

---

*) Vergl. hierzu Willmann, Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Berlin 1881. XXXV, S. 371 ff. Schrader, Die Verfassung der höheren Schule. 2. Aufl. Berlin 1879. Denkschrift des preußischen Kultusministers vom 30. November 1882: „Es ist nicht zu verkennen, daß das zwischen die Ablegung der wissenschaftlichen Lehramtsprüfung und die Erwerbung der Anstellungsfähigkeit gelegte Probejahr nach seiner jetzigen Einrichtung nicht die ausreichende Sicherheit für die didaktische und pädagogische Ausbildung der angehenden Lehrer gewährt." Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, Leipzig 1886, S. 52 f.; Anmerkung 2.

9.

Wir haben bisher im allgemeinen von der pädagogischen Bildung aller derjenigen gesprochen, die als Lehrer oder Erzieher, sei es für immer oder nur zeitweise, wirken wollen oder sollen. Es bleibt uns jetzt noch übrig, die Hauptpunkte im pädagogischen Treiben der Geistlichen, insofern sie als solche auf die Schule einen Einfluß üben, näher ins Auge zu fassen.

Daß der Geistliche überhaupt einer pädagogischen Bildung bedürfe, ist schon deshalb unmöglich in Abrede zu stellen, da viele von ihnen, bevor sie in ihren eigentlichen Beruf treten, als Lehrer an Schulen oder als Erziehungsgehilfen in Familien Anstellung suchen. Dann aber brauchen sie auch in ihrem geistlichen Amte selbst, zum Beispiel bei dem Konfirmandenunterricht, eine nicht geringe Lehrgeschicklichkeit. Insofern sie hier also als Lehrer auftreten, haben wir schon über sie das Nötige beigebracht; es muß von ihnen alles das gelten, was über den Lehrer im allgemeinen festgesetzt wurde. Nicht weniger ergiebt sich aber auch die Notwendigkeit einer umfassenden pädagogischen Bildung der Geistlichen aus ihrem eigentlichen Berufe und aus den mit demselben gewöhnlich verbundenen Funktionen, vermöge deren ihnen die Aufsicht und die Revision der Land- und niederen Stadtschulen anvertraut ist, und noch mehr wenn ihnen, wie es in einigen Staaten der Fall ist, die Aufsicht auch über die gelehrten Schulen, ja überhaupt die oberste Leitung aller Schulangelegenheiten übergeben ist.

Was dieses Primat der Kirche über die Schule an sich betrifft, so ist es offenbar eine ganz ungerechte Beeinträchtigung der letzteren, und ist daher seit langem schon, oft nicht ohne Erfolg, rüstig bekämpft worden; doch hat es ihm, wie sich leicht denken läßt, auch nicht an Verteidigern gefehlt, deren Gründe aber freilich wundersam genug aussehen. Die letzte Zuflucht dieser Verteidiger ist gewöhnlich: „die Kirche ist die Mutter der Schule", doch scheint auch diese bei einiger Überlegung nicht gerade die sicherste zu sein. Niemand wird hier eine ausführliche Betrachtung und Erörterung dieser Streitfrage erwarten; wir berühren sie nur insoweit als dies zur Behandlung des Gegenstandes, dem diese Schrift gewidmet ist, nötig erscheint. Ruhkopf,*) gewiß ein Mann von nicht geringer Autorität, wo streng historische Forschung gilt, sieht sich veranlaßt, gerade jener vorzüglich stützenden

*) Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von Friedrich Ernst Ruhkopf, 1794, S. 330.

Behauptung entgegen die Schule für die Mutter der Kirche zu erklären. Abgesehen davon, daß die Geistlichen immer und überall erst durch die Schulen oder durch eine gewisse schulmäßige Bildung für ihren Stand vorbereitet werden mußten, so möchte es nicht wenig schwer werden, die historischen Stützen zur Rechtfertigung des kirchlichen Primats aus der Geschichte der Entwickelung des in ihrem kontinuierlichen Fortschritte begriffenen Menschengeschlechts zu entlehnen, es sei denn, daß man kein Bedenken trüge, zu mystischer Geschichtsverdrehung seine Zuflucht zu nehmen. Allerdings bestand eine ähnliche Einrichtung der geistlichen Aufsicht über die Bildung des Volks bei einigen Völkern des Altertums, aber nur bei unfreien und geistig wenig aufstrebenden; sie war die vorzüglichste Ursache der geistigen Armut und Knechtschaft dieser Völker. Im Bezug auf uns können wir den Ursprung des geistlichen Regiments über die Schulen nur im Mittelalter in der Art und Weise suchen, wie sich das Christentum über die Abendländer verbreitete. Anfänglich waren hier die Schulen mit den Klöstern verbunden, die eigentlich selbst nichts anderes waren, als Schulen nach dem Bedürfnisse jener Zeit. Klosterbrüder erteilten den Unterricht, und die ganze Anstalt stand natürlich unter der Obhut des Abts oder Bischofs. Als später die geistlichen Herren sich des lästigen Unterrichtsgeschäfts überhoben und Vikarien oder Kindermeister annahmen und diese aus den Kirchengütern mehrerenteils besoldeten, auch da noch hatten sie eben hierdurch ein gewisses Recht die Aufsicht über die Schulen zu führen, und noch außerdem deshalb, weil sie im ganzen doch die kenntnisreichsten und am meisten mit Hilfsmitteln zum Erwerbe der Kenntnisse versehen waren. Alle diese Gründe der geistlichen Schulaufsicht haben aufgehört, warum dauert sie selbst noch fort? Oder giebt es noch andere zu ihrem weitern Bestehen? Herrscht etwa noch bei uns der fromme Wahn, daß alle Seelen nur unter dem Hirtenstabe der Geistlichkeit zum Paradiese gelangen? Ist nicht mit dem Wiederaufleben klassischer Wissenschaft und Kunst die durch das Mittelalter anhaltende große Unkenntnis des Wesens der Erziehungskunst verschwunden? Nicht mehr ist auch bei uns die Liebe zum Alten so blind und unerschütterlich, und darf nicht mehr in der Bequemlichkeit eine so sichere Stütze finden, daß man das Alte nur, weil es alt ist und aus Gewohnheit bequem scheint, festhält, und das Neue, wenn auch noch so heilbringend, aber mit einigen Schwierigkeiten verbunden, von sich stößt. Dürfen in unseren Zeiten, wo Menschenwohl und Recht heilig gelten, gewisse Stände einmal hergebrachte, wenn auch dem Staate und der Menschheit schädliche

und mit keinem Recht verträgliche Vorrechte behaupten? Hätte man Lust in solchen Angelegenheiten das Mittelalter entscheiden zu lassen, o was ließe sich da nicht alles in bezug auf die Kirche beweisen, ohne daß damit gerade der protestantische Klerus und der Laie zufrieden sein möchte! (45)

Demgemäß haben denn auch erleuchtete Regierungen den Anfang gemacht, zeitgemäße Änderungen zu treffen, und ihnen ist der Lohn zuteil geworden, daß sie ihre Bürger in immer wachsender geistiger Vielseitigkeit, moralischer Kraft und dem damit verbundenen äußern Wohlstande erblicken. In anderen Staaten hingegen scheint dieses Übel noch lange fortdauern zu wollen, da zu seiner Beseitigung radikale Veränderungen in nicht wenigen Verhältnissen nötig sind. Es wird so lange fortdauern, bis die traurigen Folgen noch greller, als jetzt schon, ans Licht treten und die zeitgemäße Reform gleichsam mit Gewalt erzwingen. Wenn nun von seiten einiger Regierungen selbst das Primat der Kirche über die Schule begünstigt und aufrecht erhalten wird, ist es dann zu verwundern, daß es in solchen Staaten noch Leute giebt, welche, obgleich sie nicht zu den einfältigsten gehören wollen, dennoch, ohne einen Begriff von einer Erziehungskunst zu haben, in dem seltsamen Vorurteil befangen sind, daß sie der Geistlichkeit ohne weiteres viel pädagogische Einsicht zuteilen und ihren Worten wie Orakelsprüchen vertrauen? Glauben doch Mitglieder dieses Standes selbst, vielleicht nur deshalb, weil das Volk in solchem Wahne lebt, viel über Pädagogik sprechen zu können, vollends gar, wenn sie etwa zwei oder drei Jahre geschulmeistert oder als Hauslehrer gelebt haben. Die anmaßendsten sind aber gewöhnlich, wie es die Unwissenheit stets mit sich bringt, diejenigen unter ihnen, welche sich je weder als Lehrer an der Schule noch als Privaterzieher versucht haben. So viel ist allerdings ausgemacht, daß Prediger Volksbildner sind oder doch sein sollen, aber ganz unbesonnen ist es, wenn man hieraus, unter diesen Begriff des Volks auch die Kinder fassend, den Schluß zieht, die Prediger seien eo ipso Bildner der Jugend. Offenbar verwechselt man hier die Bedingungen. Ein jeder Theolog sollte sich schulmäßig mit der Jugendbildung vieljährig und vielfältig beschäftigt haben; keineswegs folgt aber aus seinem Willen, Lehrer der Erwachsenen zu sein, daß er auch wisse, was Jugendbildung verlange. Hat man doch auch aus hinlänglichen Gründen behauptet, daß wohl zu unterscheiden sei zwischen Schulgeistlichen und Kirchengeistlichen; es könne jemand ein ganz vorzüglicher Prediger sein, ohne gehörig den Religionsunterricht in

Schulen zu erteilen. Sehen wir also, daß der Geistliche nicht einmal in dem Teile des Schulunterrichts, der seinem eigentlichen Berufe so nahe steht, ein tüchtiger Lehrer der Jugend ist, um wie viel weniger werden wir dies vernünftigerweise in den anderen Unterrichtsgegenständen, welche von seinem Beruf weiter entfernt liegen, voraussetzen. Kommt einem einmal die Gelegenheit, eine Probe von seiner pädagogischen Einsicht zu geben, oder drängt er sich unberufen dazu, so sieht man nur Blößen und nichts als Blößen. Gräfe hat unter anderen wackern Verfechtern des Schulwohls die Notwendigkeit einer gründlichen pädagogischen Bildung der Geistlichen und die bedeutenden Nachteile, die ihr Mangel erzeugt, mit so tiefer Sachkenntnis aufgedeckt, daß man hierüber geradezu auf ihn verweisen kann; wir wollen nur noch einige Bemerkungen hinzufügen.

Pädagogik und Theologie sind Teile der Erziehungswissenschaft im umfassendsten Sinne, die Kirche bildet in der Menschenerziehung die Fortsetzung der Schule. Im Altertume erkannte man das Bedürfnis, die Erziehung nicht allein auf die Jugend zu beschränken, sondern auch weiter, sogar über das männliche Alter, auszudehnen. Die dazu notwendigen Einrichtungen suchte am vollkommensten Sparta aufzustellen und auch die Priesterstaaten des Altertums hatten gewissermaßen dasselbe Bestreben. Auch Plato hielt in seinem ideellen Staat die Ausdehnung der Staatserziehung auf das männliche Alter für notwendig. In der neueren Zeit finden sich ähnliche Einrichtungen. Wir mögen hier nicht einen Vergleich zwischen der Weiterbildung des Menschen durch alle Anordnungen des Staates in unserer Zeit mit denen des Altertums anstellen, sondern bemerken nur, was uns hier allein angeht, daß für die moralische Bildung jenseits der Schule hinlänglich durch die Kirche gesorgt ist: sie soll die sittliche Erziehung von dort weiter fortführen, wo die Schule sie abbrach. Der Unterschied zwischen der Kirche und der Schule in dieser Beziehung besteht besonders darin, daß zum Besuch letzterer ein politischer Zwang anhält, zum Besuch jener allein ein moralischer. Der Geistliche muß also vollkommen vertraut sein mit den Leistungen der Schule, um, auf sie gestützt, das Werk der Menschenerziehung weiter fortzuführen. Schade ist es, daß seine Erziehungsweise an einer Unvollkommenheit leidet und zwar an der, daß die von ihm zu Erziehenden nach der Verschiedenheit der Schulen, besonders in Städten, verschiedentlich vorbereitet sind, er also sie entweder alle berücksichtigend auf jeden einzelnen nicht vollkommen konsequent und genügend einwirken kann, oder wenn er einen Teil besonders ins Auge faßt, er alle übrigen um so weniger befrie-

digt. Gewiß wird man auch mit der Zeit, um diesem Übel abzuhelfen, die Mittel finden.

Wie viel ich, der Nichttheologe, ferner die Sache übersehe, so scheint die Homiletik vorzüglich auf der Kenntnis des menschlichen Gemütes zu beruhen und auf der klaren, treffenden und eindringenden Rede, die sich frei und ohne Zeichen eines von der auf sie gerichteten Aufmerksamkeit vieler Leute, selbst solcher, die zu kritisieren Lust und wohl auch Einsicht haben, befangenen und zerstreuten Geistes bewegt. Liegen hierin einige Haupteigenschaften eines tüchtigen Homileten, so kann man sie sich auf keine Weise sicherer und besser aneignen, als im Erziehen und Unterrichten der Jugend; nirgend giebt es eine erwünschtere Gelegenheit, ja, man kann sagen, hier ist die einzige Gelegenheit dazu. Der Erzieher und Lehrer erwirbt nicht nur in seinem Geschäfte Klarheit und Ordnung der Begriffe, Fülle der Ideen und Gewandtheit im Ausdruck, sondern er lernt auch das menschliche Gemüt, wie in seiner anfänglichen Beschaffenheit, so in seinen unter dem Einflusse äußerer Umstände und Einwirkungen sich allmählich und verschiedenartig entwickelnden Gestaltungen beobachten und erforschen, er lernt sich in die Denkweise anderer versetzen und aus ihr heraus zu ihnen sprechen (46). Dadurch entdeckt er leicht auch bei Erwachsenen die Ursachen gewisser Gemütszustände, er weiß anzufeuern, zu besänftigen, zu heilen und zu erheben und verliert, indem er sich an den Blick vieler auf ihn Schauenden gewöhnt, Scheu und Befangenheit. Wenden wir uns nun zur Erfahrung, so spricht diese unwiderleglich für uns. Immer waren die Theologen, welche sich recht eifrig mit der Bildung der Jugend abgegeben und ihr möglichstes als Lehrer gethan hatten, die trefflichsten Kanzelredner und treuesten Väter der Gemeinde. Und wie natürlich ist dieses letztere bei dem Einflusse, welchen die Beschäftigung mit der Jugend auf die Belebung einer uneigennützigen Menschenliebe, überhaupt auf die Veredelung des Gemütes dessen äußert, der sich ihr freudig hingiebt. Sehen wir uns nun endlich nach einer Autorität um, können wir dann für den Theologen eine gültigere ermitteln, als die des Vaters unserer geistigen Freiheit, des Reformators unserer Kirche und Schule. Luther dringt auf die pädagogische Bildung der Geistlichen mit folgenden Worten: „Man soll auch junge Gesellen zum Predigtamt nicht verordnen, sie haben sich denn in der Schule wohl versucht und geübt!“ Und an einer anderen Stelle: „Schulmeister haben des Redens gewohnt in den Schulen mit ihren Schülern, wie man der heiligen Schrift Sprüche fein handeln und auslegen soll. Ich wollte, daß keiner zu einem

Prediger erwählet würde, er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewesen. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an alle Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber wenn einer hat Schule gehalten, ungefährlich zehn Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist zu groß und man hält sie geringe (47)."

Den Unterschied zwischen der dem Geistlichen als solchem und der dem Schulmann notwendigen pädagogischen Bildung bestimmt Gräfe in der Art, daß bei dem eigentlichen Lehrerstande das Praktische die Theorie überwiegen müsse, bei der Bildung des künftigen Schulaufsehers aber die Theorie die Praxis, und setzt hinzu, „ein tüchtiger, praktischer Pädagog kann der Geistliche in der Regel darum nicht werden, weil ihm Zeit und Gelegenheit hierzu abgeht. Auch braucht man hier nicht gerade allzu große Anforderungen zu machen."*) — Dieses ist jedoch nicht so zu verstehen, als dürfe die praktische Bildung von dem Theologen vernachlässigt werden, es ist dies so wenig die Ansicht Gräfe's, daß er hingegen aufmerksam macht, wie außerordentlich heilbringend es wäre, wenn der Schulaufseher auch den seiner Aufsicht untergebenen Lehrern Anleiter und Muster in der Praxis sein würde (48).

Eine Schulaufsicht und Schulrevision, besonders der höheren Schulen und vornehmlich wiederum der Gymnasien ist, wenn sie nicht zu einer albernen Spielerei entwürdigt werden soll, wahrhaft keine kleine Sache. Es soll die oberste Schulbehörde durch sie in die Kenntnis des wirklichen Wertes der Schulen und ihrer Lehrer gesetzt und das Getriebe der Schulen selbst durch sie in der nötigen Spannkraft und Wirksamkeit erhalten werden. Wir wollen hier nur von der Schulaufsicht in besonderer Beziehung auf die Gelehrtenschulen sprechen. In einer jeden solchen Anstalt, welche nicht, wie es in der That äußerst selten der Fall ist, überall durch eherne Schranken alter und neuer Verordnungen zu ihrem Verderben beengt ist, hängt der Unterricht im einzelnen von Einer pädagogischen Ansicht, entweder von der des Direktors oder des Lehrerkonvents ab, auch giebt es in manchen Staaten Unterrichtsanstalten, welche in Anordnung ihres Lehrplanes vollkommen frei sind. Wir haben bis jetzt noch nicht die Straße gefunden, die allein nach unbestreitbarer Annahme aufs kürzeste und unfehlbar zum Ziele der Schulbildung führt und wir müssen daher noch immer glauben, daß man auf verschiedenen Wegen, die

*) Im angeführten Buche S. 47.

mehr oder weniger Ähnlichkeit mit einander haben, dorthin gelangen könne. Jede Unterrichtsanstalt verfolgt einen dieser Wege. Wenn also irgend eine Schule sich nicht sofort als eine starre Humanistin im gewöhnlichen Sinne des Wortes, als eifrige Philanthropine oder als eine trockene Nachbildung irgend eines öffentlich schon hinlänglich bekannten Instituts ankündigt, so muß sich der Schulrevisor genau mit der in ihr herrschenden Tendenz vertraut machen und untersuchen, ob man in der eingeschlagenen Richtung überall auch die besten Wege und Führer gewählt habe, ob man nicht auf Abwege geraten sei, oder auf sie mit der Zeit und unter anderen möglichen Umständen geraten könne oder müsse und ob das erstrebte Ziel nicht gar eine Wüstenei sei. Der Schulrevisor muß daher, um ein wahrhaftiges und eine weise Schulobrigkeit befriedigendes Urteil zu fällen, ausführliche Rücksprache nehmen mit dem Direktor oder dem Lehrerkonvent und mit den einzelnen Lehrern über ihre pädagogischen Grundansichten, ihr Ziel und ihre Methoden, ob sie diese etwa gewisser Verhältnisse, namentlich hemmender Verhältnisse wegen für immer zu modifizieren genötigt sind; ob man in der Zeit der Schulrevision geradezu den als richtig angenommenen Weg verfolgte, oder Umstände halber, die mannigfacher Art sein können, um auf ihn mit der Zeit einzulenken, Nebenwege einzuschlagen hatte; ganz besonders aber muß er oft wiederholt die Lehrstunden, Lehrerkonferenzen und öffentliche Prüfungen besuchen und die Schüler selbst prüfen (49). Bedeutend schwieriger ist die Sache noch, wenn der allgemeine Schulplan und die Methoden seiner Ausführung in den einzelnen Fächern ungefähr soviel willkürliche Abänderungen in den Schulstunden leiden, als es Mitglieder des Lehrerpersonals giebt. Hier ist die Aufgabe für den Schulrevisor, die Ansicht und das Thun jedes einzelnen gehörig zu prüfen, das Wahre und Passende zu ermitteln und alle Lehrer durch überzeugende Beweise zu dessen Befolgung und zur Aufrechthaltung einer durchgreifenden Einheit ihrer Arbeiten zu verbinden; oder wenn dieses nicht gelingt und unmöglich scheint, der höchsten Schulbehörde angemessene Vorschläge zu den notwendigen verbessernden Eingriffen zu machen. Wahrlich, dies ist keine leichte Arbeit auch für den gebildetsten Pädagogen. Denn wieviel theoretische Kenntnisse und praktische Erfahrung, wie große geistige Gewandtheit namentlich im Denken über Gegenstände der Pädagogik, wie viel Übung im unbefangenen Anschauen pädagogischer Phänomene gehört nicht schon dazu, um nur einen einzigen aller der bei einer Schulrevision zu beachtenden Punkte zu übersehen, um sich mit Leichtigkeit in die Ansichten jedes

Schulmannes zu versetzen und in der größten Deutlichkeit die aus ihnen zu ziehenden Schlußfolgen mit den unbedingt notwendigen oder möglichen Vorteilen und Nachteilen bei ihrer Realisierung unter den obwaltenden Verhältnissen erkennen und dann auch in das hellste Licht mit der erforderlichen Autorität stellen zu können. Die Tüchtigkeit hierzu besitzt niemand, auch wenn er hundert Augen und hundert Ohren hätte und mit dem eminentesten Geiste begabe wäre, ohne daß er selbst in der Pädagogik lange Jahre vielseitig geforscht und gearbeitet hat; man erwirbt sie gewiß nicht ohne weiteres durch das Studium der Dogmatik, der Kirchengeschichte, der Katechetik und dergleichen, auch niemals im gehörigen Maße durch fünfzig oder sechzig Schulrevisionen.

Um die Wahrheit unserer Behauptung noch mehr einleuchtend zu machen, wollen wir noch eine der mit einer Schulrevision verbundenen Verrichtungen näher ins Auge fassen. Wir sagten, ein Schulrevisor müsse selbst öfter die liebe Schuljugend prüfen. Der Zweck dieser Prüfung ist nicht allein, die Kenntnisse der Zöglinge und ihre Fähigkeiten zu ermitteln, sondern auch zugleich zu erforschen, ob die Kenntnisse nicht totes Material sind, d. h. ob sie durch den Lehrer auf die richtige Weise den Schülern angeeignet wurden, also ob der Lehrer die für seinen Platz nötige wissenschaftliche und pädagogische Fähigkeit besitze. Mit der bei diesen Prüfungen gestellten Aufgabe ist zugleich die außerordentliche Schwierigkeit ihrer Lösung ausgesprochen. Die Prüfung der Kenntnisse der Schüler muß nach der verschiedenen Art der Schulen verschiedentlich eingerichtet sein. Es muß daher der Schulrevisor nicht nur mit dem allgemeinen Charakter jeder dieser Schulen aufs genaueste bekannt sein, sondern auch mit den Methoden, die in jeder von ihnen in allen einzelnen Zweigen des Unterrichts anzuwenden sind, und zwar nicht nur theoretisch bekannt, sondern auch praktisch gewandt sein, teils, weil er ohne dies keine befriedigende Prüfung anstellen kann, teils, weil er dadurch allein den so äußerst wichtigen Respekt und die Autorität behauptet. Und welche umfassende und gründliche Bildung gehört dazu, um von den Elementen bis zum höchsten Punkte in allen Disziplinen so zuhause zu sein, daß man niemals in irgend einer Schule, in irgend einer Klasse eine Blöße gebe, daß man sie alle sowohl nach dem größten als nach dem kleinsten Maße zu messen verstehe. Und nun vollends welche konzentrierte Macht der pädagogischen Erkenntnis, welch ein scharfer, durch nichts mißzuleitender Blick, welche vielseitige und tiefe Menschenkenntnis ist erforderlich, um aus den Resultaten einer so vielen Zufällen unterworfenen Schulprüfung, selbst wenn sie recht oft wiederholt wurde,

mit einiger Sicherheit Schlüsse auf die pädagogische und wissenschaftliche Tüchtigkeit der Lehrer zu machen. Mit diesen Eigenschaften ausgestattete Schulrevisoren, namentlich aus dem geistlichen Stande gewählte, findet man selten, desto öfter hört man aber von ihren vielen Mißgriffen, von demütigenden Zurechtweisungen, die ihnen selbst von Dorfschullehrern zuteil wurden. Dadurch geht natürlich die Autorität und die Wirksamkeit der Schulrevisoren zu Grunde, und letzteres um so mehr, da ihnen selbst das Leben verbittert und die Amtsverrichtung widerlich wird. — Traurig ist es in der That, dabei noch zu bemerken, daß so sehr vielen geistlichen Schulrevisoren das Schwierige einer gewissenhaften Erfüllung der ihnen auferlegten Pflicht nicht einmal bekannt ist. Nachdem sie fünf oder sechs Stunden einem Examen beigewohnt, glauben sie, die oft in ihrem ganzen Leben nicht eine brauchbare Lehrstunde gehalten oder nur einmal ihre Examinationsgeschicklichkeit dargethan haben, ein ganz bestimmtes und, versteht sich, auch ein unbedingt gültiges Urteil über die Anstalt und jeden ihrer Lehrer fällen zu können. Leider aber hat dieses Urteil oft nur darin eine unbestreitbare Wahrheit, daß es ihre Untauglichkeit zu diesem Geschäft aufs augenscheinlichste an den Tag legt. Wagt man doch nicht ein neues Schauspiel und seine Aufführung richtig zu schätzen, wenn man es nicht vorher sechs- wohl auch zwölfmal angeschaut und dabei selbst noch fleißig durchstudiert hat. Freilich kann mancher ein und dasselbe Stück hundertmal sehen, und sein Urteil wird dem wahren Kenner lächerlich erscheinen. Was ihm fehlt, ist das Studium der Sache und die geübte Kraft des Geistes, welche in das Einzelne und die Verwebung desselben bis zum deutlichen Bewußtsein der Gründe einzudringen vermag. Nur den, welcher beides besitzt, nennen wir einen Kenner der Kunst und nur von ihm hoffen wir ein richtiges Urteil. Und wenn er, um bei unserem gewiß nicht ganz heterogenen Beispiele von der theatralischen Kunst zu bleiben, auch nicht immer selbst ein tüchtiger Schauspieler sein möchte, so kann doch vielleicht bei ihm die theoretische Kenntnis der Kunst um vieles größer sein als bei einem solchen. Wenden wir dieses auf die pädagogische Kunst an, so verlangen wir von einem Beurteiler pädagogischer Thätigkeit die tiefste theoretische Kenntnis dieses Faches, wenn auch seine praktische Fertigkeit nicht die allergrößte ist (50). Bedenken wir jedoch, daß ein Schulrevisor nicht nur Urteile fällen soll, sondern bei vollständiger Erfüllung seiner Obliegenheiten in die Notwendigkeit gesetzt wird, sobald er falsche Methoden oder falsche Manieren gewahr wird, sogleich

praktisch und zwar fehlerlos das Richtige zu zeigen, und daß außerdem eine recht gründliche theoretische Kenntnis der Pädagogik ohne vielfältige eigene Praxis nicht bestehen kann, so leuchtet von selbst ein, daß ein ganz vollkommener Schulrevisor ebenso ausgezeichnet in der Theorie wie in der Praxis sein muß. Hieraus ergiebt sich, wenn wir wiederum Gräses Meinung: „ein Geistlicher könne selten ein tüchtiger praktischer Pädagog werden" — aufnehmen, offenbar der Schluß, daß wir auch ebenso selten in ihm einen vollkommenen Schulrevisor erwarten dürfen. — Vielleicht aber können wir zugeben, daß der Geistliche, welcher die Aufsicht über die niedere Schule seiner Gemeinde oder über alle einer Diöcese führen soll, nicht notwendig ein so durchaus vollkommener Schulrevisor sein müsse; es würde schon seine unüberwindlichen Schwierigkeiten haben, so viele Geistliche mit jenen Eigenschaften ausgestattet zu finden, und den Dorfschullehrer ohne spezielle Aufsicht zu lassen, möchte aus vielen Ursachen nicht ratsam sein.*). Jedenfalls müßten wir dann von einem mit der Aufsicht über Dorfschulen beauftragten Geistlichen jene pädagogische Bildung, welche Gräfe ihnen zumutet, verlangen, aber diese auch zum wenigsten. Er würde in den meisten Fällen durch sie und vermöge seiner wissenschaftlichen Bildung eine Überlegenheit über die ihm Untergebenen zu behaupten und seine Pflicht zu erfüllen vermögen. Nie jedoch dürfte diesen Geistlichen die Inspektion über höhere Bürgerschulen und Gymnasien überlassen werden, und selbst bei ihrer Aufsicht über die Dorfschulen müßten sie einer oftmaligen strengen Revision höherer Schulbehörden, die allein aus dem höhern Schulstande zu wählen sind, unterworfen sein (51).

Zuweilen geschieht es auch, daß der Geistliche, vermöge seiner Stellung, an Prüfungen der Abiturienten, der Predigeramts- und Schulamtskandidaten thätigen Anteil zu nehmen veranlaßt ist. Es soll hier nicht nur das Wissen erforscht werden, sondern wohl auch die geistigen Anlagen, damit die Regierung vorher in Kenntnis gesetzt werde, wie viel von diesem oder jenem die Zukunft verspreche, und ob man auf ihn deshalb mehr oder weniger die Aufmerksamkeit heften müsse; endlich bei den beiden letztern außerdem noch ganz besonders ihre Tüchtigkeit für den Beruf. Auch hierbei fällt es gewiß grell in die Augen, wie vielseitig und gründlich in den Wissenschaften gebildet, wie sehr vertraut mit der Pädagogik die Examinatoren sein müssen. Denn wenn der Examinator sich vor der Prü-

*) S. Dörpfeld, Leidensgeschichte, Barmen 1882, 2. Aufl., S. 32 ff.

fung erst selbst darin, was er fragen will, einexerzieren muß, dann sind wahrlich die armen Examinanden sehr zu beklagen und das Examen wird schwerlich seinen Zweck erfüllen. Daß jemand, der Schulabiturienten prüfen will, mit dem gesamten Schul- und Unterrichtswesen aufs genaueste bekannt sein muß, findet seinen Beweis in der Sache selbst, und ebenso muß offenbar jeder, der an einem Predigtamts- und Schulamtskandidaten die Lehrergeschicklichkeit erforschen will, vor allem wissen, worin dieselbe besteht und wie sie erworben wird, ja sie wird ihm selbst in hohem Grade eigen sein müssen, denn nur der kann das Maß an eine geistige Tüchtigkeit anderer legen, dessen Geist sie selbst bewahrt. So wird ja auch in jeder andern Kunst und Wissenschaft, in jedem Gewerbe u. s. w. die Prüfung nur von denen angestellt, die selbst Meister in dieser Wissenschaft und Kunst, in diesem Gewerbe sind. Leichter zwar als die absolute Tüchtigkeit zum Prediger- und Lehreramt ist es, die geistigen Fähigkeiten eines Kandidaten im allgemeinen zu erforschen, aber an sich schon schwer genug. Was gehört zum Beispiel dazu, die Leistungen eminenter Anlagen von den Resultaten eines angestrengten Fleißes zu unterscheiden. Hier wird niemand den Zweck erreichen, ohne die tiefste Einsicht in das Studium der Wissenschaft und ohne einen scharfen psychologischen Blick in das Leben erworben zu haben, niemand, der nicht in dieser Beziehung an hundert und wieder hundert Individuen in allen Lebensjahren, unter allen Verhältnissen unzählige Beobachtungen und Versuche gemacht hat. —

Halten wir es nun für ausgemacht, daß den Theologen eine theoretisch-praktische Bildung in der Pädagogik notwendig sei, und erinnern wir uns zugleich, welche großen Nachteile für die Schulen bei dem Fehlen derselben entstehen, ja für die Theologen selbst, wenn sie an ihnen als wirkliche Lehrer angestellt sind: so haben wir wiederum einen gar erheblichen Beweis für die Notwendigkeit pädagogischer Seminare gefunden, indem diese allein die geeigneten Anstalten sind, wo der Theolog, ohne Nachteile der zu erziehenden Jugend zu bereiten, und anderen sich selbst auszusetzen, die gehörige pädagogische Bildung erwirbt, und zwar eine solche, die gerade für seine theologischen Zwecke die erwünschteste ist. Denn hier unter der Leitung des Direktors, unter dem wechselseitigen Beistande seiner Mitarbeiter ergründet er am leichtesten die Eigentümlichkeiten der Jugend und des Menschen überhaupt, lernt er die einzelnen Individualitäten am sichersten erforschen, und die Macht des Einflusses äußerer Umstände auf den Menschen; er hat hier die erfolgreichsten Übungen in jeder

Art der Rede und des Tons. Stets der schärfsten Kritik ausgesetzt, gewöhnt er sich um so eher, von anderen scharf beobachtet zu werden, je mehr in ihm täglich das Bewußtsein einer aus zuverlässigen Ursachen immer wachsenden wahren Tüchtigkeit zunimmt.

Unter denselben Bedingungen wie der Theolog als Fortbildner der Menschen, daß er nämlich die moralische Bildung von dort weiter fortzusetzen hat, wo die Schule sie endete, steht der akademische Lehrer in wissenschaftlicher Beziehung. Auch dieser muß einen großen, und gewiß den bedeutendsten Teil der Nation in der Erkenntnis weiter fortführen, und zwar von dem Punkte, den er in ihr auf der Schule erreichte, bis er zum selbständigen Urteil und zu einer zum Selbstforschen hinreichenden Kraft gelangt. Natürlich muß ihm also auch genau der Punkt der Bildung, welchen die Schule erreichen ließ, bekannt sein, er muß als Lehrer seinen Unterricht methodisch einzurichten*) verstehen, er muß mit der Fassungskraft seiner Zuhörer vertraut sein, und Gewandtheit und Sicherheit im Ausdruck seiner Gedanken besitzen. Man wird mich belächeln und meinen, ich wolle alle Gelehrten zu Schulmeistern machen, und wird mir entgegensetzen, daß der Schulmeister nie zum akademischen Lehrer tauge, weil er sich auf der Schule Eigentümlichkeiten aneignet, die für die Universität nicht passen. Aber dann verarge es mir auch niemand, wenn auch ich einen kleinen Kitzel fühle, indem ich sehe, daß noch immer in den Köpfen der Leute der Schulmeister als Monstrum aller Pedanterei und Sonderbarkeit mit Allongenperücke und Bakel herumspukt. Ein Schulmeister, sollte man meinen, müßte am meisten von äußeren Eigentümlichkeiten frei sein, die irgend einen Anstoß geben oder ihn vollends lächerlich machen, es könne wohl keiner weniger, als er vergessen, wie er sich gegen jeden zu benehmen, wie er mit jedem zu sprechen habe, da er täglich hierin auf sich zu achten ermahnt wird, und die beste Übung hat. Man betrachte doch einmal viele unserer jetzigen Schulmänner, die zugleich Universitätslehrer sind; wie es scheint nehmen sie sich mit ihrer Eigentümlichkeit ebenso gut vom Katheder aus als vor den Schulbänken. Und giebt es nicht gar sehr belobte akademische Lehrer, die früher Schulmänner waren? Aber woran liegt es denn wohl auch

*) Eine Methodenlehre des Universitätsunterrichts ist bisher erst in den Ansätzen vorhanden, aber gewiß so wünschenswert als die Methodenlehre des Schulunterrichts, auf den sie sich stützen muß. Bei der Doppelnatur, welche unsere Universitäten an sich tragen, gewiß keine leichte Aufgabe!

umgekehrt, daß so mancher akademische Lehrer seinen Unterricht so wenig dem Bedürfnisse seiner Zuhörer anzupassen und sich der Sprache so schlecht zu bedienen versteht, wenn nicht eben darin, daß er keine Kenntnis von dem wissenschaftlichen Standpunkte und Fassungskraft der Studierenden sich aneignete und sich nicht übte, Herr der Sprache beim Unterricht zu sein. Verlangen aber endlich noch ganz einsichtsvolle und sachkundige Männer aus gewiß unverwerflichen Gründen pädagogische Studien und Übungen selbst für praktische Juristen und Mediziner, um wie viel mehr werden wir berechtigt sein, dieselbe Forderung in Rücksicht auf den Universitätslehrer zu stellen. Wollten wir diesen nun zwingen, vor seiner akademischen Laufbahn erst lange Zeit an einer Schule aufs Geratewohl zu arbeiten, so würden wir damit bei ihm ebenso wenig den Zweck erreichen als bei dem Theologen, es würden auch daraus für ihn und für die Schule dieselben Nachteile entspringen. Demgemäß scheint denn bei unseren akademischen Lehrern, wie dort bei den Theologen, nicht nur das kürzeste, sondern auch das am meisten fördernde Mittel, mit der ihm nötigen Lehrgeschicklichkeit auszurüsten, Teilnahme an den Übungen eines pädagogischen Seminars zu sein.

Dritte Abteilung.

Besonders bedeutende Vorteile, welche noch mit der Errichtung pädagogischer Seminare verbunden sind.

1.

Pädagogische Seminare auf der Universität zur Bildung der Lehrer, Erzieher und Geistlichen sind, wie wir gezeigt haben, unbedingt notwendig. Abgesehen hiervon, erwachsen aus der Errichtung solcher Institute noch mehrere Vorteile für die Wissenschaft, für die Studierenden und für den Staat, welche so außerordentlich bedeutend sind, daß sie unsere Sache nicht wenig unterstützen und deshalb hier besonders erwähnt werden müssen.

Von den Alten und von den Neueren wird die Pädagogik oftmals mit der Heilkunde verglichen. Beide haben offenbar auch darin die größte Ähnlichkeit, daß ihr wahrhaft wissenschaftlicher Aufbau an die Anfertigung einer bedeutenden Zahl von Monographien über alle Teile der Wissenschaft und viele in ihnen vorkommende spezielle Fälle gebunden ist. Die Pädagogik soll uns lehren, was zur Ausbildung der Jugend und der einzelnen Individualitäten in ihr nütze. Bei der unendlichen körperlichen und geistigen Verschiedenheit der einzelnen Individuen zeigen nun dieselben Mittel hundertfach abweichende Wirkungen; bei dem einen Individuum wirken diese oder jene Mittel mit größerem, bei einem andern mit geringerem Erfolge; was dem einen von großem Nutzen ist, wird dem andern verderblich, und dieses alles ist wiederum unter verschiedenen äußeren Verhältnissen verschiedenartig. Wollen wir also zu dem Gewinn dessen gelangen, was am gewöhnlichsten in Beziehung auf die Eigentümlichkeit der Jugend wahr und in Rücksicht ihrer pädagogischen Behandlung unter allen Verhältnissen mit den wenigsten Ausnahmen nützlich sei, wollen wir sichere Winke gewinnen, auch in speziellen und neuen Fällen das Richtige zu treffen, so ist dies nur durch Zusammenstellung unzählig vieler günstigen und ungünstigen mit Wahrheit und Deutlichkeit erörterten Fälle möglich. Die so entstehenden Monographien lassen sich vielleicht folgender Art sondern:

1) Untersuchungen, auf welchem Wege man zur Erkenntnis der allgemeinen und individuellen Beschaffenheit des Gemütes der Kinder und ihrer Kenntnisse aufs sicherste gelange.

2) Charakteristiken der verschiedenen Gemütsarten der Kinder und des Einflusses ihres körperlichen Aufwachsens auf die Beschaffenheit ihres Innern unter den Bedingungen der verschiedenen äußeren Verhältnisse.*)

3) Bearbeitung aller einzelnen positiv wirkenden Bildungsmittel zu pädagogischem Gebrauche mit der Darstellung des notwendigen Einflusses eines jeden auf das jugendliche Gemüt; ferner, wie man sie auf einander folgen lassen müsse, und wie sie sich gegenseitig zur Stütze dienen.

4) Darstellung der Art und Weise des speziellen Gebrauches jener Bildungsmittel und ihres Einflusses in besonderen Fällen, z. B. bei mehr oder weniger von der Natur vernachlässigten oder durch frühere Erziehung und Unterricht verwahrlosten Kinder; bei solchen, die später in den Kreis dieser Erziehung hineintraten und schnell nachgeführt werden sollten u. s. w.

5) Wissenschaftliche Erörterung der gewöhnlich anzuwendenden Methoden und ihrer Modifikationen in den bei Nr. 4 denkbaren Fällen.

6) Bestimmte Darlegung der Maßregeln der Regierung und Zucht, ihres Eindruckes auf die Jugend nach Verschiedenheit der Organisation, des Temperamentes, des Alters, der häuslichen Erziehung derselben u. s. w., und welche Regeln hieraus abzunehmen sind zur Verfassung der den verschiedenen Klassen der Schulen oder vollständiger Erziehungsanstalten angemessenen Gesetze.

7) Bestimmungen, welche Erholungen und Erheiterungen der Jugend zu gestatten sind, und welche Kräftigungsmittel nach Verschiedenheit der körperlichen Konstitution und des Alters angewendet werden können.

8) Gewissenhafte Mitteilungen sowohl von dem Lehrer selbst als von den ihn beobachtenden Personen über den Eindruck, den seine Eigentümlichkeit und seine etwaigen Manieren u. s. w. auf die Zöglinge machte.

Auch dürften hierbei nicht unberücksichtigt bleiben die zur Erfahrung gebrachten Räsonnements der Knaben selbst über Unterrichtsgegenstände, über die Lehrer, die Methode, die Disziplin u. s. w. Endlich

9) Sehr genaue Beschreibungen der unter Nr. 1, 2, 5, 6, 7, 8 besonders merkwürdigen Fälle.

---

*) Vergl. Jean Paul, Levana, Vorrede.

Natürlich müssen alle diese pädagogischen Monographien aufs strengste nach einem Plane gearbeitet werden, sich nicht nur auf Theorie, sondern auch auf Praxis stützen, und sich auf gleiche Weise über die verschiedenen Arten der Bildungsanstalten beiderlei Geschlechts ausbreiten. Durch ihre Anfertigung dürfen wir hoffen zu einer wahrhaft wissenschaftlichen und soviel als möglich befriedigenden Pädagogik zu gelangen. Zwar werden wir nicht durch sie sogleich eine Einheit in den pädagogischen Ansichten gewinnen, es wird vielmehr lange Schule gegen Schule stehen, aber in ihrem humanen Kampfe muß die Einseitigkeit untergehen und die Wahrheit endlich hervortreten.

Mit der genannten Art von Monographien muß noch eine andere genau verbunden sein. Denn wie in jeder Wissenschaft eine gründliche Einsicht und ein erfreulicher Fortschritt nur dadurch möglich ist, daß wir uns die bereits in ihr erworbenen Erfahrungen aufs bestimmteste aneignen, um auf sie gestützt mit Sicherheit weiterzuforschen, so ist dies auch in der Pädagogik ein dringend notwendiges Erfordernis. Auch in ihr ist die Geschichte das Licht der Erkenntnis und die Mutter der Weisheit. Der Mensch, der Gegenstand aller pädagogischen Bestrebungen, dieses unendlich verschieden gestaltete Doppelwesen, welches in immer neuen Verhältnissen immer mannigfachere und jedesmal bemerkenswerte Erscheinungen darbietet, läßt an sich viel zu viel Erfahrungen machen, als daß der fleißigste und aufmerksamste Forscher selbst beim längsten Leben, ja daß selbst eine ganze Generation, um sie alle zu erwerben, Zeit und Gelegenheit hätte. „Die Erziehung ist" — nach Kant (52) — „eine Kunst, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muß. Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zustande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionierlich und zweckmäßig entwickelt und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt." Aber bei dem Studium der pädagogischen Ansichten und des praktisch pädagogischen Treibens früherer Zeiten darf auch nicht eine unbefangene und scharfe Kritik beider fehlen, und diese verlangt oft, daß, wo die Erfahrung das Resultat nicht in jedem Punkte als unzweifelhaft nachteilig oder vorteilhaft bezeichnet hat, nochmals vorsichtig praktische Versuche mit ihr angestellt werden.*)

Wie gerecht und unabweislich alle diese Forderungen sind, beweist

*) Sehr treffend bemerkt Gedike in seinem Aristoteles und Basedow, Vorrede: „In dem weiten Bezirke der Pädagogik giebt es so manches Feld, das mehr als einmal überpflügt werden muß, ehe man hoffen kann, daß der Same aufkeimt und Frucht trägt."

wiederum das Mangelhafte unserer pädagogischen Kenntnis zur Genüge. Hätte man dieselbe Lust, stets neue und immer neue Werke über Pädagogik zu schreiben, nur lieber auf das Studium der schon vorhandenen gewendet, und sich zugleich mit aller Kraft bemüht, die bereits erworbenen Erfahrungen tiefer zu ergründen und zu vervollkommnen, oder durch neue geistreiche, mehr Licht verbreitende Zusammenstellungen der Ansichten älterer und der ältesten Pädagogiker, durch fleißige Benutzung ihrer vielen trefflichen Winke zu neuen Entdeckungen Bahnen zu öffnen, diese dann rüstig zu verfolgen und den Gewinn zeitgemäß ins Leben einzuführen. Allerdings sehen wir in mehreren der in den letzten Jahrzehnten entstandenen pädagogischen Werken einige ältere Pädagogiker benutzt, aber jedenfalls weder an Zahl noch an Gründlichkeit genügend. Selten findet man, daß dieses Studium besonders produktiv war, denn die Ausbeute ersprießlicher Bemerkungen ist, rechnet man das Eigentum ihrer Vorgänger ab, dürftig genug. Könnte so mancher sich mit oft dreister Anmaßung selbstgemachter neuer Entdeckungen und Erfindungen bei Dingen rühmen, die oft schon Jahrhunderte alt sind, hätte er es der Mühe wert gehalten, ältere Werke zur Hand zu nehmen und gründlich zu studieren? Lobend ist zwar anzuerkennen, daß die berüchtigte Wissenschaftlichkeit, dieser Skandal der Wissenschaft, ihr Gift nicht, wenigstens nicht in dem Maße, wie über alle andere Wissenschaften, auch über die Pädagogik ausgegossen hat; was ist aber seither geschehen, den Tadel zu entfernen, welchen der geistreiche und wohlunterrichtete Lehne mit anderen ihm ähnlichen Männern über die Pädagogik seiner Zeit aussprach? „Weder der Umfang der Pädagogik" — sagte er*) — ist bestimmt, noch die Grenzen sind bezeichnet, bis wohin sie sich erstreckt, noch ihre Quellen angegeben. Alles, was man bisher über Pädagogik schrieb, betraf größtenteils nur die pädagogische Methodologie, die Didaktik, populäre Pädagogik und pädagogische Kasuistik, ohne auf den Zusammenhang zu achten, in dem diese Teile der Pädagogik mit den übrigen stehen." — Und was ist eine Wissenschaft ohne inneren Zusammenhang und Einheit? — Als den nächsten Grund dieser Schwäche der Pädagogik wird man, und wahrlich mit allem Recht, die Menge philosophischer Systeme unserer Zeit angeben, von denen jeder, der etwas über Pädagogik schrieb, meistenteils ein verschiedenes befolgte. Droht nun die Flut philosophischer Systeme der Pädagogik die Stützen wegzuschwemmen, welche ihr die Philosophie geben sollte, so liegt darin gewiß die

*) Handbuch der Pädagogik, 1799, Teil 1, S. 15.

dringendste Aufforderung, uns jeder anderen, welche diesen Verlust möglichst ersetzen könnte, desto mehr zu versichern und sie immer fester und schirmender zu machen. Wo finden wir nun eine solche Stütze, wenn nicht in den Erfahrungen, welche frühere Zeiten über Erziehung und Unterricht sammelten und uns überlieferten? Sie wären vielleicht, gehörig zusammengestellt, in allen Punkten verglichen, nochmals mit ruhiger Überlegung und Scharfsinn geprüft und erwogen, stark genug, nicht nur Einheit der Pädagogik zu geben, sondern ihr selbst die Stütze der Philosophie wieder zu gewinnen, indem sie diese von ihren Irrwegen zurückrufen. Wie sehr aber gerade dieser Teil der pädagogischen Studien noch darniederliegt, leuchtet auf den ersten Blick daraus hervor, daß wir bis jetzt nur wenige Werke besitzen, welche die Geschichte der Pädagogik vom Anfang bis zu Ende darzustellen versuchen, und außerdem nur eine im Verhältnis sehr geringe Zahl mehr oder weniger befriedigender Monographien. Der Grund hiervon ist keineswegs der, daß jene Werke über Geschichte der Pädagogik außerordentliches geleistet. Dies glaubt niemand, der sich besinnt, welche Schwierigkeiten es hat, eine gute Kulturgeschichte des menschlichen Geschlechtes zu schreiben, wie solches Unternehmen die ausgezeichnetsten Historiker bei dem Mangel vieler dazu erforderlichen Monographien noch für unmöglich halten.*) Um wie viel weniger dürfen wir also jetzt schon auf eine vollkommene Geschichte der Pädagogik hoffen, da sie doch vor allem jene vermißte Kulturgeschichte zu Grunde legen muß und noch dazu eine unzählige Menge von Monographien in ihrem eigenen Gebiete nötig macht. Dem entsprechend meinte Niemeyer,**) welcher, wie Cramer***) richtig bemerkt, noch nicht einmal streng wissenschaftliche Forderungen an eine Geschichte der Erziehung macht, sondern dieselbe mehr als ein Aggregat von zufälligen Einzelnheiten betrachtet: „eine vollständige Geschichte dessen, was seit den ältesten Zeiten bis auf die unsrigen herab über Erziehung und Unterricht theoretisch gedacht und praktisch geübt ist; der Männer, welche darauf den bedeutendsten Einfluß gehabt; der Anstalten, welche zu diesem Zweck errichtet; der litterarischen Werke, welche zu diesem Behuf geschrieben sind, ist von so großem Umfang und hat besonders in den früheren Zeiten der menschlichen Kultur so große Schwierigkeiten, daß sie nur durch vereinte Be-

*) Siehe Ottokar Lorenz, Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben, Berlin 1886.

**) Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, III. S. 315. 8. Ausg. Halle 1825. Ausgabe von Rein, Langensalza, III. S. 359.

***) Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Vorrede, S. XIII.

mühungen mehrerer Geschichtsforscher, die zugleich mit der Pädagogik selbst vertraut wären, verfaßt werden könnte."

Wenden wir nun noch einen Blick auf die Praxis, so finden wir hier nur zu oft entweder dieselbe Gleichgültigkeit gegen die Resultate der Bemühungen der wackersten Pädagogen, Philologen und Mathematiker, der Pädagogik und namentlich der Methodik eine bessere Gestaltung zu geben. Man begnügt sich mit dem alltäglichen Schlendrian und bleibt taub gegen alle Ermahnungen, einen besseren Weg einzuschlagen; oder man greift, was ebenso traurig ist, ohne alle Besinnung nach jeder sogenannten neuen, pomphaft angekündigten Methode. Wäre beides möglich bei einem verbreiteteren Studium der Geschichte der Pädagogik? Müßten nicht durch dasselbe bessere Ansichten immer mehr herrschend werden? Müßten nicht die Beispiele eines unermüdlichen Eifers für eine bessere Gestaltung der Erziehung und Schulen zur Nachahmung anfeuern? Müßte nicht eine geübte Kritik mit Leichtigkeit und Glück die Nebel verscheuchen und die Charlatanerie aufdecken?

Gewiß ist es also, daß, wie die Philologie in Bezug auf die Erziehung mehr pädagogisch getrieben werden muß, so die Pädagogik ihrerseits mehr philologisch zu behandeln ist.

Fürchte niemand, daß durch ein solches philologisches Studium der Pädagogik der produktive Geist in ihm verloren gehen werde, ungefähr wie wir wenig Neues mehr und nichts ganz Vollkommenes in griechischer Wissenschaft und Kunst finden, seitdem diese philologisch getrieben wurde. Die griechische Kunst hatte ihre mögliche Vollkommenheit in jedem Zweige erreicht, der produktive Geist in ihr war erschöpft, der Zeitgeist hatte eine andere Richtung genommen. Darum mußte man in Alexandria, um das Erworbene zu erhalten, Kunst und Wissenschaft philologisch treiben, und nicht ging der produktive Geist in ihnen darum unter, weil man sie philologisch trieb. Die pädagogische Kunst hat sich noch nicht einer solchen abgeschlossenen Vollkommenheit zu erfreuen, sie ist erst auf dem Wege zu ihr und noch weit vom Ziele entfernt. So wenig das schaffende Genie der Griechen in einem Äschylus und Sophokles durch das Studium des Homer unterging, oder die Genialität eines Goethe im Studium altklassischer Kunst, so wenig dürfen wir ein Entfliehen unseres pädagogischen Genius im Studium der älteren Pädagogiker fürchten. Gerade bei der Pädagogik ist eine solche Furcht am übelsten angebracht, da schon ihre praktische Seite wachsam und lebendig hält und zu neuen Wahrnehmungen und Untersuchungen drängt. Überhaupt

ist die Pädagogik so lange der weiteren Ausbildung unterworfen, und wird so lange sich weiter ausbilden, als es Menschen giebt, die der Erziehung bedürfen; ihre Endvollkommenheit liegt in der Vollkommenheit der Menschheit oder sie verschwindet mit ihr von der Erde.

Doch genug! Die außerordentliche Wichtigkeit der Geschichte der Pädagogik nicht nur für die Wissenschaft an sich, sondern auch für den angehenden Erzieher und Schulmann, sowohl in theoretischer als in praktischer Hinsicht, ist so hinreichend bekannt, daß wir uns hier mit den gemachten Andeutungen begnügen können. Nur einen bisher nicht beachteten Punkt möchte ich noch kurz hervorheben. Wir haben nämlich früher einiges über die vorzüglichsten Eigenschaften eines guten Schulaufsehers beigebracht; diese Eigenschaften sich anzubilden, vermag nicht wenig ein fleißiges Studium der Geschichte der Pädagogik. Sie führt uns Personen vor, die wir über ihr pädagogisches Thun befragen und deren Entwürfe und Leistungen wir an dem Erfolge prüfen und beurteilen können. Hierdurch lernen wir uns in die pädagogischen Ansichten anderer leicht und sicher versetzen und ihre Handlungsweise von innen heraus erkennen. Daß übrigens das Studium der Geschichte der Pädagogik mit dem der Geschichte überhaupt aufs innigste verbunden sein muß, geht aus ihrer Natur hervor und bedarf keines Beweises.

Nun frage ich, wo die Gelegenheit zum Sammeln jener nach einem Plan zu fertigenden, für einen streng wissenschaftlichen Anbau der Pädagogik unentbehrlichen Monographien über die einzelnen, bei der Erziehung besonders zu beachtenden Punkte glücklicher sein wird; wo das Studium der Geschichte der Pädagogik mit bedeutenderem Erfolge belebt und richtig geleitet und Einheit auch in diesen historischen Untersuchungen erreicht werden kann, als in einem pädagogischen Seminar? Wo würde sich die erforderliche, nicht geringe Anzahl junger Männer finden, die ihre Zeit mit Vergnügen daran setzten, einzelne an sich oft wenig bedeutend scheinende Spezialarbeiten, die aber doch für das Ganze da sein müssen und in ihm auch Bedeutung erhalten, anzufertigen? Wie wollte man den stets regen, immer wachsenden Forschungseifer, die eifersuchtslose und bereitwillige gegenseitige Unterstützung (denn in der Geschichte der Pädagogik greift immer Eins unmittelbar in das Andere) gewinnen, wenn nicht durch einen wohlgeordneten Verein kräftiger, lernbegieriger, von dem für die Menschheit zu erringenden Gewinne befeuerter Jünglinge? Und wo wäre es möglich, ohne Nachteil die zu diesen Monographien notwendigen praktischen Versuche anzustellen, als in der mit einem pädagogischen Seminar

verbundenen Unterrichtsanstalt? Durch diese Vorteile, welche ein pädagogisches Seminar allein zu bieten vermag, wird zum Teil ersetzt, was jenen jungen Männern an Umfang und Tiefe der pädagogischen Einsicht, an praktischer Fertigkeit und an umfassender Kenntnis der Kultur- und Völkergeschichte abgehen möchte. Aber es wird auch andererseits einigermaßen ersetzt durch ihren unbefangenen, vorurteilsfreien Sinn, welchen sie zu ihren Forschungen mitbringen, und durch die Unterstützung, welche ihnen die pädagogischen und historisch-pädagogischen Vorlesungen des Direktors, sein anderweitiger Rat und Anleitung gewähren. Auch dürfen ja nicht gleich die schwierigsten Arbeiten Anfängern anvertraut werden; es ist hier schon Verdienst genug, einen kleinen Anteil am großen Werk zu haben. Waren es nicht Jünglinge, welche im vergangenen Jahrhundert die deutsche Litteratur zu einer, wie es scheint, schwer erreichbaren Vollkommenheit erhoben haben, und ist das Feld, welches ihnen diese pädagogischen Forschungen eröffnen, weniger weit, und das Ziel, wonach sie streben, weniger würdig? Wahrlich nichts, sollte man glauben, kann sie mehr zu anhaltender Anstrengung anspornen, als das Bewußtsein, durch eigene Kraft ein so drückendes allgemeines Bedürfnis entfernen zu können!

2.

Wie groß auch die genannten Vorteile sind, welche durch die Errichtung pädagogischer Seminare für die Pflege der Pädagogik als Wissenschaft entstehen, so giebt es doch noch viele andere, nicht minder bedeutende.

Es ist schon früher besprochen, wie wenig umfassend, wie wenig gründlich und für das freie akademische Studium vorbereitend und befähigend die Kenntnisse sind, welche Studierende jetzt so oft, selbst von solchen Gymnasien, die in großem Rufe stehen, auf die Universität mitbringen. Man kann täglich erfahren, daß sie, selbst mit der ersten Zensur beim Abgange von der Schule ausgestattet, nicht den einfachsten lateinischen Schriftsteller, geschweige denn einen griechischen, mit Gewandtheit lesen und die leichtesten Punkte des Inhalts richtig erklären können; daß sie von dem, was die Geschichte eigentlich ist, auch nicht die entfernteste Idee haben. Von Mathematik und Naturwissenschaften ist fast nirgends eine Spur, und wenn auch einer hier und da einige mathematische Sätze gelernt hat, so wandelte ihn kaum in der glücklichsten Stunde die Vermutung an, daß die mathematischen Formeln und Figuren nur das äußerlich anschauliche Bild,

das Kleid für eine und zwar aufs innigste zusammenhängende Kette von Begriffen sei; daß die Mathematik mehr zu thun habe, als die Aufmerksamkeit zu üben und das Gedächtnis zu füllen. Steht es nun auf der Schule so mit den Wissenschaften, die man gewöhnlich für die Hauptwissenschaften hält, was kann man dann von den weniger beachteten, von den Naturwissenschaften, von der Geographie, von der vaterländischen Sprache erwarten? Das Schlimmste aber von allem ist die grenzenlose Schwerfälligkeit, die geistige Lahmheit der meisten, sich in die Ideen anderer zu versetzen und irgend eine Arbeit vernünftig anzufangen. Mag dies auch als eine Übertreibung von meiner Seite gelten, obgleich es sehr leicht wäre, eine bedeutende Anzahl beistimmender Urteile von gewiß sachkundigen Männern anzuführen, so giebt gewiß doch jeder soviel zu, daß niemand mit Kenntnissen in der Art ausgestattet von der Schule kommt, wie er sie für ein künftiges Lehramt nötig braucht, daß er die hierzu erforderliche Bildung erst auf der Universität erwerben muß. Nicht selten hat man auch auf der Schule diese oder jene Wissenschaft vernachlässigt, weil man sich einbildete, man habe keine Anlage für sie, alle Mühe um sie würde daher vergeblich sein; oder weil man ihren Nutzen für den gewählten Beruf nicht erkennen konnte. Ersteres ist gewöhnlich bei den Philologen und Mathematikern der Fall; diese glauben keinen Kopf für die Philologie zu haben und jene keinen für die Mathematik. Denn man unterscheidet heutzutage oft ganz ernsthaft mathematische und philologische Köpfe wie Dick- und Spitzköpfe, so daß, wer sich in der Mathematik auszeichnet, nichts in der Philologie leisten könne; und wer die Philologie mit Glück studiere, nicht in den mathematischen Studien fortzukommen vermöge. Wir wollen uns hier nicht mit der Widerlegung dieses ebenso verkehrten als schädlichen Vorurteils den Faden unserer Betrachtungen ausdehnen, sondern, dieselbe einer Anmerkung überlassend (53), gleich zu der zweiten, ebenso großen Verkehrtheit übergehen, zumal da die Folgen beider auf eins herauskommen. Diese Folgen sind nämlich, daß, wer einmal auf der Schule sich für die Philologie bestimmte, die Mathematik samt den Naturwissenschaften gänzlich vernachlässigt, und wer sich der Mathematik widmete, sich gar wenig um Philologie und Geschichte bekümmern mag; die künftigen Theologen schließen sich fast immer an erstere an, weil sie leichter den Nutzen der Philologie als den der Mathematik für ihren Beruf erkennen und weil sie dadurch einer nicht unbedeutenden Anstrengung entgehen können. Dabei wird aber ganz unbeachtet gelassen, daß man die Schule nicht allein dazu besucht, um sich die

für den künftigen Beruf notwendig scheinende Kenntnis anzueignen, sondern um vieles mehr die allgemeine Menschenbildung zu erwerben, und daß auch alle Philologen, Mathematiker, Theologen, selbst die wenigen nicht ausgenommen, welche sich auf den akademischen Lehrstuhl vorbereiten wollen, für ihren künftigen Beruf einer pädagogischen Bildung bedürfen. Einseitiges Auffassen einzelner Wissenschaften giebt keine wahre Bildung, ihre Basis ist die Basis aller Wissenschaften, welche der menschliche Geist in seinem Streben nach Vollkommenheit hervorrief: homo sum, humani nihil a me alienum puto (54). Und was nun die pädagogische Bildung anbetrifft, so haben wir gezeigt, daß, um ein vollkommener Pädagog zu werden, eine genaue Bekanntschaft mit allen Schulwissenschaften eine Hauptbedingung ist, und um nur als ein tüchtiger, erziehender Lehrer zu wirken, man sich wohl in einer besonderen Fachwissenschaft mit ihren Nebendisziplinen vollkommen ausbilden müsse, dabei aber keineswegs die übrigen Schuldisziplinen vernachlässigen dürfe. Dies gilt nicht nur in theoretischer Beziehung, sondern ganz vorzüglich auch in der Praxis selbst. Offenbar wird der Lehrer der Philologie, welcher das Studium der mathematischen Disziplinen nicht vernachlässigte, viel eher Deutlichkeit und Schärfe in den einzelnen Begriffen und eine strengere und konsequentere Aufeinanderfolge zeigen, als der, bei dem dies nicht der Fall war. Nicht minder wichtig ist eine gründliche Sprachbildung dem Lehrer der Mathematik. „Der mathematische Lehrer" — schreibt mir Prof. Drobisch, gegen dessen kompetentes Urteil hierin gewiß kein Mathematiker etwas einzuwenden haben wird — „sollte ernstlich darauf bedacht sein, sich Sprachsinn, Sprachfertigkeit, sprachliche Genauigkeit anzueignen. In diesem Mangel liegt es, daß man von so vielen Lehrern sagt, sie können ihr Wissen nicht von sich geben. Das mathematische Wissen beruht allerdings mehr als jedes andere auf Anschauungen und abkürzenden Symbolen, die nur mit großen Umschweifen sich in Worte übersetzen lassen, aber das ist eine Hauptbedingung des guten Lehrers, daß seine Gedanken immer noch über diesen Schemata und Symbolen schweben und auch noch in vielen Fällen einen wohlverständlichen wörtlichen Ausdruck finden, da, wo der andere schon zu ahnen und zu rechnen anfängt (!)." — Demgemäß glauben wir denn nun, wie bei dem Knaben, der unterrichtet und erzogen werden soll, so bei dem Lehrer und Erzieher: est utraque res sine altera debilis; bei letzteren aber sei eine Halbheit in der Bildung um so mehr zu tadeln, da sie doch dadurch ein sehr nachteiliges Beispiel ihren Zöglingen geben. Ist es denn aber auch

wirklich gegründet, daß man in einer einzelnen Berufswissenschaft Vollkommenheit erreichen könne, wenn man sich ausschließlich nur mit ihr beschäftigt und jede andere gänzlich ignoriert? Das Irrige dieser Meinung ist bereits besprochen, es ist keinem Zweifel unterworfen, daß dem Philologen für sein Fachstudium Mathematik und Naturwissenschaften unentbehrlich sind (55), daß der Mathematiker durch die Philologie nicht unbedeutende Vorteile für sein Studium erwirbt, und daß der Theologe, um allen Forderungen seines Berufes zu genügen, der Mathematik in seinen Studien, wenn nicht den ersten Rang, doch neben der Philologie den zweiten anzuweisen habe (56).

Um die Mängel der von der Schule mitgebrachten philologischen Kenntnisse zu ergänzen und zu größerer Vollkommenheit in ihnen zu gelangen, sind auf der Universität philologische Kollegien und zweitens philologische Seminare eingesetzt. Wie sehr letztere, bei gehöriger Einrichtung, ihren Zweck erfüllen und einen ziemlich hohen Grad philologischer Bildung erreichen lassen können, liegt am Tage; aber ebenso deutlich läßt es sich auch erweisen, daß in ihnen niemals eine philologische Bildung zu pädagogischem Zwecke erworben wird. Darüber später. Jene philologischen Kollegien aber sind bisher auf den besseren Universitäten zweierlei Art gewesen; entweder sind sie für Philologen vom Fach eingerichtet, oder für solche Studierende, die, ohne Absicht, tiefer in die Philologie einzudringen, nur die von der Schule mitgebrachten Kenntnisse erhalten, und auch neben ihren eigentlichen Berufswissenschaften ihrem Interesse für das Altertum Genüge leisten wollen. Jene Vorlesungen aus rein philologischer Tendenz sind allerdings auch dem Pädagogen insofern zu empfehlen, als auch er nach philologischer Gelehrsamkeit zu streben hat, aber zu pädagogischem Gebrauche nützen sie an und für sich wenig, da, wer philologische Kenntnisse hat, darum noch nicht weiß, in welcher Gestalt sie zum Unterricht in Schulen benutzt werden können. Von nicht viel größerem Vorteil sind dem Pädagogen die philologischen Vorlesungen der zweiten Art; denn auch in ihnen ist die Sache und Methode zur Belehrung der schon mit Schulkenntnissen ausgestatteten Zuhörer eingerichtet, und nicht so, wie sie zum Unterricht für Schulknaben verschiedener Klassen gebraucht werden können.

Die Kenntnis der Geschichte, welche nach unserer früheren Darstellung in jeder Beziehung eine Grundwissenschaft der Pädagogik ist, kann am wenigsten von dem Gymnasium, auch wenn hier der trefflichste Unterricht in ihr erteilt wurde, was gerade nicht immer der Fall ist, in der Beschaffenheit mitgebracht werden, wie sie dem künftigen

Erzieher und Lehrer unerläßlich ist. Die Universität pflegt das Fehlende nicht herzustellen, es wird hier die Geschichte nur zu oft für ein Unterhaltungskollegium angesehen, und daher, oder weil es die Behörde verlangt, zwar besucht und auch wohl nachgeschrieben, aber von einem Erwerbe wirklicher Kenntnisse, von einem mehr als augenblicklich wirksamen Einflusse auf das Gemüt kann schwerlich die Rede sein. Außerdem sind auch die gewöhnlichen akademischen Vorlesungen über Geschichte teils wegen der zu weitläufigen Räsonnements, teils wegen der zu tief kritischen Untersuchungen, wie auch wegen der politischen Gesichtspunkte, die in ihnen fast ausschließlich verfolgt werden, für den, welcher sich um das Studium der Geschichte weiter nicht bekümmert, zu pädagogischer Anwendung gänzlich unbrauchbar. Aufs deutlichste wird das Unzureichende dessen, was die meisten Universitäten für die historische Bildung des künftigen Pädagogen thun, aus dem hervorleuchten, was wir früher über die Art der für ihn notwendigen historischen Studien gesagt haben. Es war dabei ganz vorzüglich verlangt, daß man sich mit der Geschichte, und vorzugsweise mit der alten, durch ein fleißiges Quellenstudium vertraut mache, und sich eine deutliche Übersicht der allgemein menschlichen Entwickelung verschaffe. Zwar finden sich auch auf einigen Universitäten historische Seminare oder Gesellschaften, in welchen Quellenstudien unter Leitung eines akademischen Lehrers eifrig betrieben werden, aber diese stehen unter denselben Bedingungen, welche in den philologischen Seminaren obwalten: ihr Zweck ist immer kritische Erforschung der Geschichte, wobei auf die Pädagogik keine Rücksicht genommen wird und genommen werden kann. Ebenso wird auch allerdings auf manchen Universitäten, aber nicht auf allen, Kulturgeschichte des Menschengeschlechts gelesen, doch steht diese zu vereinzelt da, denn wer sie hört, namentlich von den Theologen, treibt kein Quellenstudium: beides muß aber bei dem Pädagogen mit einander aufs engste verbunden sein.

Neben der Geschichte hat die Geographie für den Pädagogen einen großen Wert, nicht nur insofern sie zum Studium der Geschichte und dem der Geschichte der Pädagogik (57) unentbehrlich ist, sondern auch, weil sie an sich selbst einen gar bedeutenden Unterrichtsgegenstand bei der Bildung der Jugend ausmacht. Auf den Schulen gilt sie aber bis jetzt fast durchweg als Nebensache, so daß die Schüler kaum einen geringen Fleiß auf sie verwenden, und daher ebenso dürftige Kenntnisse in ihr erwerben. Nicht besser gehts der Geographie auf der Universität. Oft hält man es hier gar nicht der Mühe wert,

sie überhaupt zu berücksichtigen, oder man begnügt sich mit dem Teile statt des Ganzen, man liest mathematische und physikalische Geographie und Statistik. Soll aber die Geographie auf der Universität gelehrt werden, wie sie dem künftigen Pädagogen am meisten von Nutzen wird, so müssen vor allem die verschiedenen Umgestaltungen, welchen die Länder in ihren Grenzen und in ihrer Bevölkerung in den verschiedenen Perioden der Völkergeschichte unterworfen waren, gezeigt, dann aber auch die Kosmographie nicht unbeachtet gelassen werden, das heißt die Ansichten, welche die Völker in den verschiedenen Zeiten von der Gestalt und Beschaffenheit der Welt und der ihnen bekannten Erde hatten.

Wo aber sollen die Schulversäumnisse in der Mathematik, welche dem Pädagogen fast von derselben Bedeutung als die Geschichte ist, nachgeholt werden? Man hofft vielleicht auf der Universität; leider ist jedoch die Erfüllung dieser Hoffnung zu sehr einem Vielleicht unterworfen. Wer auf der Schule die Mathematik vernachlässigt hat, weil er nicht einsah, wozu sie ihm nützen könnte, oder sich gar einbildete, sie vermöge seiner Anlagen aufgeben zu müssen, wie soll der auf einmal auf der Universität anderer Gesinnung sein? Unternimmt er jedoch, hier mathematische Vorlesungen zu besuchen, so wird dies selten von einem glücklichen Erfolge begleitet sein; denn fast immer fehlen solchen Leuten schon die Elementarkenntnisse, und wenn auch wirklich die Elemente der Mathematik auf der Universität behandelt werden, so kann dies, soll der Hörsaal nicht zu einer Schulklasse gemacht werden, nur in der Art geschehen, daß, wer sie auf der Schule nicht begriff, hier nur mit der größten Anstrengung, nicht allein bei dem Besuch der Kollegien, sondern in gleichzeitigen häuslichen Studien verstehen kann. Zu einem so regen Eifer für die Mathematik fehlt aber fast immer der innere Trieb; dieser muß also auf irgend eine Weise angeregt werden, ist es wahr, daß mathematische Studien dem Pädagogen unentbehrlich sind.

Die Naturwissenschaften sind gewöhnlich in den oberen Klassen von den Gymnasien verbannt, und zwar, wie man so oft hören muß, deshalb, weil durch sie die Hauptgegenstände des Schulunterrichts zu großem Nachteil beeinträchtigt würden; ihr Studium soll der Universität vorbehalten sein. In der That bietet sich hier oft die beste Gelegenheit dar, aber wie selten wird sie auf eine genügende Weise benutzt, wie viel Theologen und Philologen hören wohl naturwissenschaftliche Kollegien? Und wenn sie sie hören, etwa auf Befehl der Regierung, wie groß kann dann ihr Gewinn hiervon sein bei dem

gänzlichen Mangel an Vorbereitung auf der Schule, bei den hier eingesogenen Vorurteilen gegen sie?

Am meisten auffallend bei dem künftigen Lehrer sind die Folgen der groben Vernachlässigung der vaterländischen Sprache. Es ist hier nicht der Ort, die Verkehrtheit, die sich eben in der Zurücksetzung eines so bedeutenden Gegenstandes an den Tag legt, und ihre Nachteile ausführlich zu beleuchten; so viel ist aber ausgemacht, daß, wenn man Lehrer haben will, deren Sprache Gewandtheit, Klarheit und Bestimmtheit mit Anmut und eindringender Kraft verbindet, vor allem, was die Schule hierin versäumte, auf der Universität nachgeholt werden müsse. Zwar werden nun auch auf der Universität die dazu erforderlichen Vorlesungen über Theorie des deutschen Stils, über Rhetorik u. s. w. angekündigt, und auch Gelegenheit zu Disputier- und Redeübungen und zum Anfertigen schriftlicher Abhandlungen bisweilen dargeboten, aber sie finden fast niemals irgend eine Aufnahme unter den Studierenden, und werden sie nie finden, wenn nicht irgendeine ganz besondere Veranlassung hinzukommt.*)

Wie die Naturwissenschaften, so soll auch die Philosophie von der Schule ferngehalten werden, und nur auf der Universität ihren Platz finden. Es ist in der ersten Abteilung dieser Schrift ausführlich erörtert, daß die Philosophie mit ihren Disziplinen, namentlich mit der Psychologie und praktischen Philosophie, eine Hauptstütze der Pädagogik ist, daß ein gründliches Studium der Philosophie die Bahn zu pädagogischer Vollkommenheit öffnet und ebnet. Aber nicht nur in dieser Beziehung ist das Studium der Philosophie dringend zu empfehlen, sondern es ist an sich jedem, der auf Bildung Anspruch machen will, unerläßlich; es gewährt in allen Verhältnissen des Lebens eine sichere Stütze und bringt das wahre Licht in jede andere Wissenschaft. Demgemäß werden denn auch von allen Regierungen jedem Studierenden, welchem Fache er sich auch gewidmet haben mag, eine nicht geringe Zahl philosophischer Vorlesungen zu besuchen vorgeschrieben, wodurch auch kein Auditorium gefüllter ist als das, in welchem über diese Disziplin gelesen wird. Wollte man aber hieraus auf ein besonderes Gedeihen der philosophischen Studien auf der Universität und auf einen bedeutenden Gewinn, der hieraus für die anderen Wissenschaften erwachse, einen Schluß ziehen, so würde man

*) Wir sprechen hier von solchen Disputier- und Redeübungen und schriftlichen Abhandlungen, in denen es vorzugsweise auf die Kultur der vaterländischen Sprache abgesehen ist.

in einen gewaltigen Irrtum geraten. Man mache einmal einen Versuch, wie groß bei der Mehrzahl der Studierenden die Ernte an philosophischer Bildung ist, welche sie aus allen ihren Kollegien über diese Wissenschaft davontragen, und man wird finden, daß unter hundert nicht zehn existieren, welche auch nur einen einzigen Satz des Dozenten vollkommen aufgefaßt und begriffen haben; von einem vollständigen Eingehen in ein ganzes System der Philosophie, oder gar von einem Gewinn fürs praktische Leben und von einem Eindringen in die Fachwissenschaft vom philosophischen Standpunkte und ihrem Auffassen mit philosophischem Geiste wird selten die Rede sein können. Die geringste Ausbeute möchte man bei den Philologen vom Fach machen, und doch giebt es gerade keine Wissenschaft, welche ohne Philosophie so vollkommen tot und unfruchtbar ist, als die Philologie. Solche Resultate werden aber den nicht befremden, welcher die oft ganz unmethodische Lehrart der Schule in allen Unterrichtsgegenständen und die arge Vernachlässigung der Mathematik, welche eine Vorhalle der Philosophie ist (*οὐδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω!*), endlich die gänzlich fehlende philosophische Vorbildung in Erwägung zieht. Allein trägt aber die Schule hiervon gewiß nicht die Schuld. Fast alle Lehrer der Philosophie auf der Universität streben nur für ihr eigenes System oder für das, dem sie selbst folgen, Anhänger zu gewinnen. Demgemäß legen sie ihren Vorlesungen ein Kompendium zu Grunde, oder diktieren einzelne Sätze, welche sie dann zu erklären und ihren Zuhörern einzureden suchen. Damit läßt sich nun freilich wenig erreichen. Kann zwar gar nicht in Zweifel gezogen werden, daß es von Vorteil ist, wenn der Student sich in ein System vollständig einarbeitet, schon deshalb, weil er dadurch ein wohlgeordnetes Ganze in der Philosophie in sich aufnimmt und damit eine Basis zu eigenen Reflexionen gewinnt, so wird man doch darum auch nicht behaupten wollen, daß dies der einzige Zweck der philosophischen Studien auf der Universität sei. Wollte man von den Studierenden verlangen, sie sollten sich dieses oder jenes System dumpfgläubig aneignen, zur Basis ihrer Studien und zu ihrer Lebensnorm machen, so müßte man doch auch sichere Bürgschaft haben, dieses und kein anderes sei das allein richtige, und dabei tyrannisch genug sein, jede persönliche Freiheit, vielleicht zuweilen auch die Gewissensruhe vernichten zu wollen. Bei den Studien der Philosophie auf der Universität scheint es vielmehr darauf anzukommen, daß der Student mit dem bisherigen Gange dieser Wissenschaft bekannt wird, und ganz besonders, daß er sich mit wirklicher Lebensweisheit ausrüste und, um es kurz auszusprechen, daß er philosophieren lerne.

Danach strebten vorzüglich die größten Philosophen des Altertums, dadurch wurde ihre Schule groß, und das ist es, weshalb zum Beispiel der verewigte Platner, der, wie bekannt, nicht mit einem neuen Systeme glänzen wollte, so hoch geschätzt wird von Männern, wie Eichstädt, die seine Schüler waren (58).

Fassen wir die Methode ins Auge, so ist der einzige Weg, wodurch der Student philosophieren lernt und wodurch es ihm möglich wird, sich in ein System vollkommen einzuarbeiten und praktische Ideen in sich deutlich und bestimmt aufzunehmen, der, daß der Dozent ihn zu selbstthätiger Spekulation anleitet, vermöge der er im Streit der Ansichten gleichsam aus sich selbst Satz für Satz auffindet und aneinander fügt. Hierdurch gelangt er nicht nur zu einer Geschmeidigkeit und Klarheit im Denken und zu einem Reichtum an Ideen, die sein wirkliches Eigentum sind, sondern ihm ist auch die Freiheit gesichert, sich eine selbständige Ansicht zu bilden. Später, wenn der Student in der Spekulation schon vorgeschritten ist, müssen damit zusammenhängende Vorträge, aber wohl disponierte und immer streng entwickelnde, nicht bloß apodiktisch behauptende, verbunden werden, damit er auch wahrhaft philosophische Vorträge im Zusammenhange aufzufassen geübt wird; zuletzt müssen auch noch schriftliche Abhandlungen und Disputierübungen unter den Studenten selbst folgen. Als Materie für die beiden letzten Übungen möchte wohl die praktische Philosophie am meisten geeignet sein.

Endlich ist früher noch die unbedingte Notwendigkeit des Studiums der Anthropologie, der Physiologie, der Kunst und der allgemeinen Encyklopädie für den Pädagogen dargethan. Obgleich nun auch ohne dies das Studium der genannten Wissenschaften jedem zukommt, der auf einen höhern Grad der Bildung Anspruch macht, und obgleich sie, besonders die Encyklopädie, aus gewiß wohl zu beachtenden Gründen schon auf der obersten Klasse der Gymnasien und noch mehr auf den der höheren Bürgerschulen verlangt werden, so fällt es doch keinem Theologen, Philologen u. s. w. ein, auf der Universität wenigstens die Versäumnisse der Schule nachzuholen und ein Kollegium über Anthropologie und Physiologie zu besuchen. Vorlesungen aber über Kunst, Kunstgeschichte u. dergl., wie über allgemeine Encyklopädie, kann er oft leider nicht besuchen, aus dem einfachen Grunde, weil sie nicht gehalten werden.

Wir sehen also, daß auch die Universität nicht immer den angehenden Schulmann und Erzieher mit den ihm nötigen wissenschaftlichen Kenntnissen ausrüstet, zumal nicht in der Art, wie er sie zu

pädagogischen Zwecken nützen kann, und ebenso wenig mit der ihm unentbehrlichen Schärfe und Wahrheit des Urteils. Eine Bestätigung hierzu, vorzüglich zum ersteren, finden wir in den oft gehörten Klagen über die Unwissenheit vieler Schulmänner und Geistlichen in Dingen, die gerade nicht ganz unentbehrlich zu ihrer Fachwissenschaft gehören, und daß von beiden oft die Disziplinen auf der Schule behandelt werden, wie sie sich vielleicht für die Universität, gewiß aber nie für die Schule schicken.*)

Wie wenig zur Abhilfe der ersten Klage auch die schärfsten Verordnungen der Regierungen und eindringendsten Ermahnungen sachkundiger Männer helfen, lehrt die Erfahrung hinlänglich und unwiderleglich. Es stehen immer noch Wege genug offen, und werden immer noch offen stehen, jene Verordnungen zu umgehen; und wenn auch wirklich von den Studierenden alle bezeichneten Kollegien besucht und sie hierin der strengsten Kontrolle unterworfen werden, so wird ein so schulmäßiges Antreiben erwachsener Leute niemals die erwünschten Früchte bringen. Diese sind nur dann zu erwarten, wenn ein moralischer Trieb in den Studierenden geweckt wird.

Vielleicht glaubt jemand in betreff der zweiten Klage, daß die Universität nicht weiter Rücksicht nehmen dürfe auf die Behandlung der einzelnen Disziplinen zum Schulgebrauch, wenn Pädagogik auf ihr gelehrt werde, indem dann von der Methodik das Nötige gelehrt werde. Dagegen ist jedoch zu bemerken, daß die Methodik wohl die Anweisung gebe, wie der Lehrer den Unterricht in den einzelnen Disziplinen in den verschiedenen Schulen zu erteilen habe, aber niemals sich einlasse und einlassen könne, den Stoff selbst in seinen einzelnen Teilen gehörig verarbeitet darzubieten, und daß man dem angehenden Lehrer nicht zumuten dürfe, sich selbst ohne weiteres den Stoff nach den Regeln der Didaktik zusammenzutragen und zu verarbeiten, wie er ihn beim Unterrichte braucht, indem dieses in jeder Beziehung seine Kraft übersteigen muß. Es ist wahrlich nichts Leichtes, zu wissen, wie man, z. B. bei Erklärung eines Klassikers, die einzelnen Massen zusammenhängender gleichartiger Bemerkungen, in welche der Inhalt und die Form zerlegt werden können, auf einander folgen lasse, und wie viel

*) Es ist nur zu natürlich, daß die jungen Lehrer ihren Ruhm darin suchen, die Art und Weise, wie die Fachwissenschaft auf der Universität betrieben wurde, auf den Schulunterricht zu übertragen. Denn wo sollten sie es gelernt haben, die Fachwissenschaften in Schulwissenschaften umzuwandeln, und an Stelle des systematischen den psychologischen Gang, der sich der natürlichen Entwickelung der Jugend anschmiegt, zu setzen? D. H.

man an jeder Stelle des Autors mitzuteilen und an einer anderen verwandten planmäßig hinzuzusetzen habe, damit sich zuletzt eine Gesamtauffassung desselben ergebe. — Ebenso wenig darf man sich einen Ersatz für die gewünschte akademische Anweisung von den vielen Bearbeitungen der Klassiker zum Zweck der Schule und von der Anfertigung der zahllosen Schulbücher für die übrigen Disziplinen versprechen; denn es gehört gerade nicht ein bedeutend pädagogischer Takt dazu, um der bei weitem größten Zahl der Klassiker in usum scholarum, welche mehr als den Text bieten, auf den ersten Blick ihre gänzliche pädagogische Unbrauchbarkeit anzusehen. Sie sind, wenn nicht immer eine leere Geldspekulation, doch oft von Leuten verfaßt, welche sich niemals um Pädagogik kümmerten und kümmern wollten und nur eine Gelegenheit suchen, sich litterarisch bekannt zu machen und ihre gelehrten Kenntnisse zur Schau zu stellen, ohne daß man zu große Forderungen an sie zu machen berechtigt ist. Nicht besser steht es auch mit den meisten Schulbüchern der übrigen Wissenschaften. Aber wären sie auch alle insgesamt von der trefflichsten Art, so wäre es doch ein gar trauriges Ding, wenn der Lehrer erst aus einem Schulbuche sich die Anleitung nehmen sollte, in welcher Gestalt und Ordnung er die Wissenschaft zu lehren habe. Auch das trefflichste Schulbuch in der Hand eines Lehrers, der vorher nicht schon selbst weiß, was er zu thun hat, bleibt immer unbrauchbar, und ein Lehrer, der beim Unterricht lediglich von seinem Schulbuche abhängt, ist eine geist- und nutzlose Maschine, zu der sich nimmermehr ein Mann von einigem Talent und von einiger durch Studien erlangten pädagogischen Selbständigkeit erniedrigt. Daß die Universität hier also etwas Fehlendes zu ergänzen habe, ist unleugbar, denn wo sollte es sonst geschehen? (59) Eine andere Frage ist aber, wie sie es werde ergänzen können? Die Antwort darauf ist einfach: einmal dadurch, daß auf ihr die Hauptdisziplinen der Schule, namentlich Geschichte, Philologie und Mathematik, wie sie für die Schule sich eignen, mit genauer Angabe der Gründe ihrer inneren Anordnung in besonderen Vorlesungen vorgetragen werden und daß den Studierenden der Pädagogik eine genügende Anleitung gegeben werde, sich selbst die Wissenschaften für den Schulunterricht nach einem vorgezeichneten Plane zu bearbeiten.

Wäre nun auf der Universität dafür gesorgt, daß alle die, welche das Studium der Pädagogik ergreifen, sich die ihnen nötige wissenschaftliche Bildung aneignen können, so fehlte nur noch, daß sie, auch diese Gelegenheit wirklich gehörig zu benutzen, auf eine angemessene Weise angeregt würden. Hier scheint alles darauf anzukommen,

daß ihnen gleichsam durch ein Vorleben in ihrem künftigen Beruf recht deutlich und anschaulich gemacht werde, was sie für ihn notwendig bedürfen. Das wirksamste Mittel hierzu ist wiederum die Errichtung eines pädagogischen Seminars. Eine solche Anstalt ist das Grab aller der Pädagogik schädlichen Vorurteile und Schwächen; sie spornt zu jeder wissenschaftlichen Thätigkeit und bietet bestmögliche Gelegenheit, sie zu üben, dar. Sie erweckt das Bedürfnis der Philosophie und giebt Anlaß nicht nur zu rein philosophischen Unterhaltungen und Abhandlungen, namentlich über Psychologie und praktische Philosophie, sondern auch zu philosophisch-pädagogischen, welche deshalb für Jünglinge die besten sind, weil sie sich nicht auf dem weiten Felde ganz abstrakter Spekulation verlieren, sondern an der Hand der Erfahrung durchgeführt werden und dadurch, daß das Resultat der Spekulation oft sogleich im Leben erprobt werden kann, den Keim eines immerwachsenden Interesses für sie in sich tragen und nähren. In ihr erfährt man unaufhörlich, daß Vielseitigkeit im Zweck der Bildung liegt und arbeitet an seiner Erfüllung bei anderen, wodurch die Scham vor der eigenen Einseitigkeit erwacht und das Bestreben, diese Einseitigkeit aus sich selbst zu entfernen. In ihr lernt man theoretisch und praktisch: ἡ νέοτης ἐπὶ πᾶν ἐπίδοσιν ἔχει, doch müsse ihre Anlage nur erhalten und genährt werden, und wird mit Freude erfüllt, daß man noch in dem Alter stehe, wo es möglich ist, das Versäumte zum eigenen und anderer Gedeihen nachzuholen. Philologie, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften und vaterländische Sprache finden ihre Anerkennung und müssen mit Eifer angebaut werden, weil ohne sie keine pädagogische Bildung erreicht wird; ja, das Studium der alten Geschichte erhält hier erst sein wahres Leben; der Blick auf die Jugend giebt ihr den reichhaltigsten Kommentar. Und können auch in einem solchen Seminare nicht immer alle Wissenschaften, wie sie für die Schulen passen, gelehrt werden, so bietet es doch allein die Möglichkeit, den Studierenden eine Anleitung zu eigener pädagogischer Bearbeitung der Schuldisziplinen zu geben; sie wendet wohl auch den Privatfleiß auf manche Wissenschaft, die auf der Universität vielleicht gar keine Berücksichtigung fand. Docendo discimus ist ein altes, oft gebrauchtes, aber noch nicht abgebrauchtes Sprichwort, es würde aufs glänzendste seine Wahrheit in einem pädagogischen Seminare bewähren. Nirgends kann es besser gelingen, die Schlummernden zu wecken, die Steifen geschmeidig zu machen, die Befangenen aus ihrem Wahne zu reißen und die am Wissen Dürftigen mit Kenntnissen zu bereichern.

3.

Mit der Unwissenheit und ebenso mit dem Halbwissen pflegt oft noch Anmaßung, selbst ein ziemlich hoher Grad von Roheit verbunden zu sein. Gefällt einem jeden ein junger Mann, der in seinem Auftreten Bestimmtheit und ein gewisses Selbstgefühl an den Tag legt, weil man darin, und oft nicht mit Unrecht, einen Beweis innerer Kraft wahrzunehmen glaubt, so erscheint es doch im höchsten Grade widerlich, wenn diese beiden Tugenden in plumpen Dünkel und unverschämte Anmaßung ausarten. Immer kann man aber nicht behaupten, daß arrogante junge Männer auch absolut unwissende sind, wiewohl dem, welcher recht viel weiß, am besten bekannt ist, wie wenig er weiß. Denn oft ist eben das Bewußtsein, sich recht fleißig und nicht ohne Erfolg beschäftigt zu haben, die Ursache der Anmaßung. Man stemmt sich auf den erworbenen Schatz und vergißt in jugendlicher Unbesonnenheit, wie viel noch zu erwerben übrig geblieben ist. Mag nun die Anmaßung hieraus oder aus anderen Ursachen entsprungen sein, so viel bleibt immer ausgemacht, daß die von ihr Behafteten wenig oder gar nichts für die Pädagogik taugen. Diese fordert, daß man demütig mit langsamem Schritte und mit verhüllter Hand ihrem Heiligtume nahe. Keinem ist das Bewußtsein eigener Schwäche heilsamer, als dem Pädagogen; er muß sich selbst bis zur möglichsten Vollkommenheit zu bilden und zu veredeln trachten, Bescheidenheit, Geduld und Nachsicht überall zu üben verstehen. Aber kein Geschäft nährt und steigert die Anmaßung auch so sehr, als das Lehrergeschäft, vorzugsweise bei einseitigen, seichten und leeren Köpfen. Man übersieht zu leicht die eigenen Mängel und bemerkt nur, daß man in irgend einem Wissen ein wenig höher steht, als die Schüler. Ja, in Rücksicht auf die Pädagogik selbst findet es sich nur zu oft, daß junge Männer, wenn sie einige Bücher über diese Wissenschaft gelesen haben, ein oder zwei Jahre Privatstunden erteilten oder Hauslehrer waren, oder an einer Schule unterrichteten, und dabei, wie natürlich, kaum einen Begriff von Erziehung und Unterricht erlangten, sich nichtsdestoweniger für vollkommene Meister in dieser Kunst halten, jedes weitere Studium für unnütz achten, und sich über jede Belehrung weit erhaben dünken (60). Leider schließt aber eben dieser Dünkel ihnen den Weg zu jeder pädagogischen Vervollkommnung für immer zu, und man kann die Erfahrung zum Zeugen anrufen, daß ihre Leistungen, statt täglich immer größer, immer geringfügiger werden. Wie sehr ist es also Pflicht, nicht nur um ihrer selbst willen, son-

dern weil sie jüngeren durch ihr Beispiel schädlich werden können, sie auf ihre Schwäche recht eindringlich aufmerksam zu machen.

Eine ganz eigene Art von Anmaßung, aber gerade die schlimmste, weil sie gewöhnlich am wenigsten Grund hat, ist die, welche aus politischer Schwärmerei hervorgeht. Die von ihr befangenen jungen Leute fühlen, daß auf die ihrer Einbildung vorschwebende goldene Zukunft, welche möglichst schnell herbeizuziehen ihnen Pflicht scheint, am besten durch Erziehung hingearbeitet wird. So sicher sie nun in betreff des Gesamtwesens des Staates ihr Ziel und sämtliche Mittel dazu übersehen, ebenso sehr auch in Bezug auf die Erziehung. Sie sind durchweg unfehlbar in ihren Ansichten und Absichten und jedes vernünftige Wort, jede freundliche Ermahnung ruft sie zur Besinnung nicht zurück. Und was ist endlich die Folge? Verschrobenheit und gänzliche Unbrauchbarkeit. Denn gewöhnlich wird über der Kultur jener abstrusen Ideen der Erwerb reeller Kenntnisse hintenangesetzt. Sollen aber diese Unglücklichen sich und der Welt erhalten, soll ihr schwärmerischer Eifer, durch die Erziehung einer besseren Zukunft entgegen zu arbeiten, auf den rechten Weg geleitet werden, so muß man das Gift, welches sie zu verderben droht, mit der Wurzel vertilgen. Die Wurzel aller Schwärmerei aber ist Unwissenheit und der Wahn, in irgend einer Einsicht höher zu stehen, als alle übrigen; in ihrem Gefolge sind Roheit und Verfolgungssucht, die sie Bekehrungseifer nennen. Zeigt ihnen nur auf gehörige Weise, wie wenig sie wissen, was ihnen und der Welt notthut, wie wenig sie damit bekannt sind, was die Zukunft besser zu gestalten vermag, welche dürftige und verkehrte Begriffe sie von der Pädagogik haben und wie emsig diese, soll sie wirklich Schöpferin einer besseren Zukunft werden, in Theorie und Praxis studiert werden müsse: der Glaube an die höhere Einsicht fällt dann von selbst in sein Nichts zusammen und an die Stelle der Roheit und der Verfolgungssucht tritt oft bescheidenes Streben nach eigener Ausbildung und die Lust, für andere in inniger Liebe nach bester Kraft zu wirken, und zu dem Zwecke ein ernstliches Studium der Pädagogik mit allem Feuer und aller Kraft zu ergreifen.

Mehr in die Augen fallend als der Mangel an umfassender und gründlicher wissenschaftlicher Bildung unter den Studierenden und ihre Anmaßung ist der Mangel an wahrem wissenschaftlichen Interesse, sind die Ausschweifungen, in die so manche versunken sind. Zuweilen vermißt man außerdem an ihnen ein Gefühl für äußeren Anstand, gefällige Manieren und eine Spur von echtem, feinem Lebenstakt. Froh, dem in der That oft marternden Schulunterrichte und drückenden

Schuljoche entflohen zu sein, trachtet der junge Student auf der Universität, wie es heißt, sein Leben zu genießen, besonders wenn er sich als Theolog nach wenigen Jahren wieder in äußerlich strenge Formen einschließen muß, und wer darf ihn als allein schuldig verdammen, wenn er an keine höheren Genüsse gewöhnt und nur nach Ergötzungen greift, die ihn allmählich immer weiter von seinem Ziele als Mensch und Bürger entfernen? Ja selbst, wenn das Haus und die Schule ihm eine solche Erziehung gegeben haben, daß er unverdorben die Universität bezieht, so ist er hierdurch noch nicht, wie die tägliche Erfahrung lehrt, vor jeder Entartung gesichert. Die Alten wußten es schon zu gut, daß gerade in dem heranreifenden Alter des Jünglings die Leidenschaften am stärksten erwachen, daß ihnen in jedem Augenblick ein moralisches Gegengewicht geboten werden müsse, sei es auch nur durch eine ableitende Beschäftigung. Darum suchten die im Altertume hochberühmten Gesetzgeber die Jünglinge mit Schranken zu umgeben, die freilich in manchen Beziehungen zu enge, dennoch den Staat vor gefährlichen Unordnungen sicherten.*) Und jene Alten, merken wir wohl! hatten keine Universitäten zu fürchten (Verzeihung diesem Worte), wo der Jüngling auf einmal aus den alten Verhältnissen heraus in eine neue ihm fast unbekannte Welt tritt, und noch dazu fast jeder Fessel, jeder Leitung enthoben, nur seinen eigenen Entschließungen überlassen ist. Unendlich viel wirkt auch zur Verderbnis der Jünglinge auf der Universität die ganz verkehrte Behandlung, die ihnen hier gewöhnlich zu teil wird. Auf der einen Seite behandelt man sie wie schon sehr wichtige Männer, die auch schon ein ernstes Wort über Wissenschaft, Politik u. s. w. mitreden können, und vergißt, daß von den Schulbänken zu dem Auditorium nur ein Schritt ist, und daß viele selbst auf den Schulbänken noch nicht gereift waren. Auf der andern Seite zeigt man vielfach der bei weitem größern Zahl eine gewisse Nichtachtung, man bemüht sich recht ängstlich, sie so fern als möglich von jedem geselligen Kreise zu halten. Was Wunder also, wenn junge Leute, die noch dazu fast immer nicht begreifen gelernt haben, was sie mit der akademischen Freiheit anfangen sollen, durch das erste Verfahren in ein mehr als zu dreistes und abstoßendes Benehmen verfallen, und durch das zweite in wüsten Gelagen und anderen Umtrieben Erholung und Genuß zu suchen veranlaßt werden? Unmöglich kann man dann auch unter solchen Umständen erwarten, daß der

*) Vergl. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, S. 187, 244, 245, 391—93.

Studierende von Liebe zur Wissenschaft durchglüht werden, daß er nur in ihr und für sie zu leben strebe. Nur verhältnismäßig wenige treiben ihr Studium auf der Universität mit angestrengtem Fleiße; fast immer werden die ersten zwei oder drei Semester ohne irgend eine wissenschaftliche Thätigkeit, wenigstens nie mit einer anhaltenden und wohl geordneten, zugebracht. Wer sich aber als Jüngling nicht, wenn nicht schon in frühester Jugend, wo freilich die eigene Einsicht von dem, was gut ist, nicht immer zu erwarten ist, und andere oft nicht dazu anhalten, an eine ununterbrochene und zweckmäßige Thätigkeit, und, was damit eng verbunden ist, an treue Pflichterfüllung gewöhnt hat, der wird auch selten diese Tugenden im vorgeschrittenen Alter besitzen, und eben deshalb gerade am wenigsten zum Lehrer und Erzieher tauglich sein, denn kein Geschäft, erinnern wir uns wohl, verlangt mehr Energie und Pflichttreue, als gerade dieses. Beginnt ein solcher aber später zu arbeiten, so geschieht es gewöhnlich nur ad panem lucrandum et ad Martham alendam. Zuweilen siegt dann zwar die Macht der Wissenschaft, und der zügelloseste Renommist wird der emsigste Arbeiter, der sittlichste Mensch, der sorgsamste und nützlichste Freund und Berater der Jugend, da er ihre Verführung und die Folgen derselben aus Erfahrung kennt, und schleift die rauhen Seiten seines Äußern im Umgange mit den Leuten ab. Aber wohl noch öfter bleiben die Spuren roher Studentenmanieren unverwischt, es verschwindet nicht der Ekel vor ernster Arbeit, ja er wird vielleicht noch größer durch die aufgezwungene Anstrengung während der letzten Universitätszeit; die im Amte auferlegte Pflicht wird nur erfüllt, weil daran die Existenz gebunden ist. Und von welcher Art ist ihr moralischer Wert und der daraus hervorgehende Einfluß, namentlich auf die Jugend? Viele verführen schon durch ihr Beispiel die ihnen anvertraute Jugend, und geschieht dies nicht, ist es denn schon genug, die Jugend nicht zu verführen? Muß der Erzieher und Lehrer ihr nicht vielmehr in jeder Tugend in Wort und That Führer sein, und kann er dies, wenn er selbst nicht tugendhaft ist? Wollt ihr also euere Jugend nicht der Gefahr, verdorben zu werden, aussetzen, wollt ihr sie nicht einem unsichern Spiele anvertrauen, so ergreift jedes Mittel, wodurch die, welche sie bilden sollen, vor moralischer Entartung geschützt oder von ihr, wo möglich, zurückgeführt werden können. Die Mittel hierzu aber werden nicht spartanische Zucht oder klösterlicher Zwang sein. Wie wenig diese Mittel in unseren Zeiten den erwünschten Zweck erfüllen und besonders für die Wissenschaft von Vorteil sind, können wir mit Erfahrungen belegen.

Eine andere Klasse unter den Studierenden bilden diejenigen, welche, sei es aus irgend einer gewissen mechanischen Gewöhnung oder aus wirklichem Interesse fleißig studieren und sich von ausgelassenen Roheiten zurückziehen, aber dennoch, weil sie nicht unter Leute kommen sollen oder wollen, Unbekanntschaft mit dem Leben und steife Unbeholfenheit in allen Verhältnissen davontragen. Auch sie werden durch ihr zu wenig gewandtes Wesen manchen Anstoß als Erzieher geben, sie werden ostmals durch ihren Mangel an konventionellen Manieren und Erfahrung im Leben um die Hälfte des günstigen Erfolges ihrer redlichsten Bemühungen sich getäuscht sehen.

Weniger noch als diese taugen allerdings zum Erziehungsgeschäft jene süßlichen und zierlichen Männchen, die durch geckenhafte Koketterie, Galanterie und seichte Faselei bei eitlen Damen den Ruf der Feinheit und Liebenswürdigkeit erobern. Dergleichen Treiben ist an und für sich ein Pfuhl, in welchem jedes höhere, edle Gefühl, jeder geistige Schwung, jede Kraft und Wissenschaft versinken muß. „Das ist eine unumstößliche Wahrheit," — sagt Baumgarten-Crusius*) — „daß ein roher und ungelenker Mensch viel mehr wert ist, als ein verzierter und verbildeter. Aus jenem läßt sich mit Ernst und Zucht, durch Schleifen und Beschneiden der harten Masse und des üppigen Überwuchses, etwas Tüchtiges herausarbeiten. Dieser aber bleibt ein weichlicher Halbmann sein Leben lang, ohne Saft und Kraft, ohne Geist und Erhebung, der nach der Mode sich bewegt, nach ihr denkt und fühlt, und ohne Frucht und Namen in der Zeit ewig unreif untergeht."

Zur Entfernung aller dieser so außerordentlich nachteiligen Übel in bezug auf die unter den Studierenden, welche durch ihre künftige Stellung als Erzieher die Saat des Verderbens unter viele ausstreuen können zur Ernte für den Tod, stehen, wie es scheint, nur zwei Wege offen, die miteinander verbunden werden müssen, erstens der, daß man nur geistig reife Jünglinge die Universität beziehen läßt, und zweitens, daß man Sorge trägt, ihnen, außer ihrem Kollegienbesuch, der, wie die Erfahrung beweiset, allein nicht vor jenen Übeln schützt, eine wohlgeordnete, nie zu unterbrechende, von Unfleiß, Unmoralität und jeder Verkehrtheit abziehenden Thätigkeit zu geben, welche für höhere Interessen belebt und zugleich in sich befriedigt, die sie, wo möglich, auch frühzeitig genug mit der Welt in näheren freundlicheren Verkehr setzt. Beides zu bewerkstelligen vermag, soweit es überhaupt möglich ist, ein pädagogisches Seminar. Indem es Lehrer bildet,

*) Briefe über Bildung in Gelehrtenschulen, S. 33.

welche den Zweck ihres Geschäftes zu deutlich übersehen, um es auf halbem Wege aus den Händen zu geben, verhütet es, daß unreife Jünglinge die Schule verlassen; und noch entschiedener wirkt es unmittelbar auf das letztere. Schon ehe der Student in das pädagogische Seminar tritt und treten darf, wirkt dieses heilsam auf ihn, indem er gleich die erste Zeit seines akademischen Lebens genötigt wird, sich mit allem dem auszurüsten, wodurch er zur Aufnahme in dasselbe würdig wird. Dann aber als Seminarist ist er auf ununterbrochene, zu einem bestimmten Ziele hinstrebende, rüstige Arbeit gewiesen. Lasse Trägheit wird nicht geduldet, und unaufhörlich wird er zu strenger Pflichterfüllung angehalten. Bei den praktischen Übungen fühlt jeder seine Schwäche deutlich genug, oder der Direktor kann sie ihm auf verschiedene Weise eindringend begreiflich machen. Jedenfalls erhält dadurch die Selbstzufriedenheit und die Anmaßung einen heftigen Stoß; und ist das Vertrauen an die Unfehlbarkeit in irgend einem Punkte erschüttert, so tritt mit der Zeit ein täglich sorgfältigeres Achten auf alles Wissen und Thun ein; man bemüht sich überall, die Lücken seiner Kenntnisse auszufüllen und das Vorhandene zu vervollkommnen; man wird nachgiebiger und anständiger im Betragen, besonders Männern von Erfahrung gegenüber; es wächst das echte Selbstbewußtsein des gesteigerten Wertes und mit ihm die Liebe zu den Wissenschaften, deren Einfluß auf die Erhöhung der Moralität immer lebendiger wird. Dann tritt auch an die Stelle des Staatszwanges zum Studium der Pädagogik oder des Strebens nach etwa damit verbundenen pekuniären Vorteilen wahre Liebe zum pädagogischen Geschäft. Es müßte ein Herz von Eisen oder Stein sein, welches bei fortgesetztem Studium der Pädagogik, und vor allem bei der praktischen Übung des Unterrichts, wenn nicht andere verkümmernde Umstände vorhanden sind, durch die ganz eigentümliche, natürliche Liebenswürdigkeit der Jugend, durch das Gefühl für sie, wenn auch nur wenig gewirkt zu haben, und an ihnen die Früchte der angewandten Mühe und Anstrengung zu erblicken, nicht von Rührung, nicht von Lust für die Jugend zu leben, ergriffen würde. Diese Liebe zur Jugend erteilt dem ganzen pädagogischen Leben die eigentliche Weihe, mit ihr ist auch für den unterrichtenden Jüngling alles gewonnen; seine Seele wird weicher, gefühlvoller für alles menschliche Wohl, und nichts kann den nicht völlig abgestumpften Jüngling mehr mit wahrer Religiösität erfüllen, als wenn er an dem Gegenstande seiner Sorgfalt täglich die Gnade Gottes wahrnimmt. Er strebt seinen geliebten Zöglingen in jeder Tugend ein Beispiel zu sein, er will

ihnen vorangehen im Fleiße, im Ernst, in der Ordnung, Biederkeit, im Geradsinn und in der Liebe zu Gott, im Streben nach allem Guten, Wahren und Schönen; er sieht ihre Tugenden und wacht über ihre Fehler, er sucht sie und ihre Wurzel zu erspähen, und erkennt in den Fehlern seiner Zöglinge die seinigen, und veredelt, indem er jene zu bessern sich bemüht, sein eigenes Ich. Ein pädagogisches Seminar vereinigt den Direktor, die studierenden Mitglieder und die Zöglinge der damit verbundenen Erziehungs- oder Unterrichtsanstalten gleichsam zu einer Familie; das Band ist das gemeinschaftliche Streben nach dem erhabensten Ziele. Jeder ist hier durch den Blick auf alle übrigen zu stets wachsamer Sorgfalt auf sich gezwungen, um nicht Blößen zu geben, welche für ihn sehr empfindliche Folgen haben können. Häufig tragen häuslich gut gebildete Kinder mehr zur äußern Bildung derer, die ihnen zur Erziehung vorgesetzt sind, bei, als diese zu der ihrigen, insofern sie sie feinere Sitten und Manieren an sich wahrnehmen lassen, als diese selbst besitzen. Leicht gelingt es auch den Seminaristen, durch die Empfehlung ihres Direktors oder ihrer bewiesenen Thätigkeit Eingang in wohlgesittete Familien ihrer Schüler zu finden; und wie sehr dieser Umgang, namentlich mit den würdigen Müttern des Hauses, die sich gern zum Führer ihrer Kinder herablassen, zur Bildung junger Männer beiträgt, das hat wohl mancher meiner Leser so gut wie ich an sich selbst erfahren, und erläßt mir den Beweis. Abgesehen davon, daß der junge Mann in solchem Umgange abgeschliffen wird und die nötigen konventionellen Manieren erhält, und oft auch, um selbst dies nicht unbeachtet zu lassen, manche Erleichterung seiner vielleicht bedrückten äußern Lage erfährt, so wird das nicht ganz starre Gemüt durch den Anblick häuslicher Glückseligkeit, wohl auch durch die Teilnahme an ihr, von mancher innig rührenden Freude durchdrungen, empfängt Gefühle, die zu den heiligsten gehören, und sammelt daneben noch einen Schatz der trefflichsten Regeln der Lebensweisheit, die sonst wohl schwerlich zu erwerben sind.

Aber ferner, was ist es, was Jünglinge so oft zu überspannten Wünschen und übereilten Handlungen verführt, oder was anderen ihre Kraft verzehrt und sie im Schlamme des Alltäglichen und Gemeinen versinken läßt? Dieses ist der Mangel an begeisternden Idealen, jenes der Mangel an wahren Idealen. „Wenn Sie sich auch, mein hoffnungsvoller Freund!" — ruft ein erfahrener und ehrwürdiger Mann dem Jünglinge zu*) — „von dem, was Sie für

*) Briefe über das Studium der Wissenschaften ꝛc. von Joh. Georg Müller, S. 28.

eigene Ausbildung künftig thun, und wie Sie überhaupt sein wollen, ein recht glänzendes Ideal machen, und mit Enthusiasmus das Werk anfangen, so werde ich darüber nicht erschrecken. Sie müssen eine große Form in der Seele haben, der Sie nachstreben. Eine solche ist in Ihren Jahren nützlich und fast nötig, wenn Sie vom Flecke kommen sollen. Sie wird Sie anspornen; und wenn das Ziel auch immer vor Ihnen zu weichen scheint, so werden Sie doch ohne Vergleich weiter kommen, als die, welche gar keines vor sich sehen, als etwa ein Stück Brot, oder das lustige Ding, das man Kredit nennt, und das sich meist bloß auf einige Leute in der Vaterstadt einschränkt." — Wo kann sich dem Jünglinge ein würdigeres und beglückenderes Ideal vor die Seele stellen, als im Studium der Menschen und ihrer Veredelung? Welch ein Gemüt müßte es nicht sein, das in ihm nicht zu höherem Schwunge, zu erhabenerer Anschauung des Lebens begeistert würde; oder was anderes kann den leicht irregeleiteten Sinn von verkehrten Idealen und dem Staat wie der Menschheit verderblichen Träumereien zurückhalten oder auf den richtigen Weg hinleiten? Und ist Ordnung, Fleiß, Regelmäßigkeit, Anstand, Gefälligkeit und eine auf den höchsten Zweck des Menschen gerichtete Thätigkeit, welche jedem, der sich ihr hingiebt, geistigen Aufschwung sichert, der wahren akademischen Freiheit nicht entgegen, sind sie sogar die einzigen Stützen dieser Freiheit: so kann ein pädagogisches Seminar niemals ihr feindlich entgegentreten oder ihr gar Hemmungen anlegen, sondern es muß vielmehr als ihr Tempel anerkannt werden, in welchem sie in Wahrheit verehrt wird und sichere Pflege findet.*)

Auch noch einen Vorteil, welcher aus den praktischen Übungen des pädagogischen Seminars für manchen Studierenden erwächst, müssen wir hier hervorheben, der, so wenig er auch beachtet werden mag, doch besonderer Berücksichtigung wert ist. Es ist nämlich bekannt, von welcher hohen Bedeutung ein körperliches Wohlbefinden und ein heiteres Gemüt für den Erzieher ist, und wie sehr von ihnen seine Leistungen abhängen. Mit diesen Eigenschaften aber finden wir nicht immer die jungen Leute, welche sich dem Erziehungsgeschäfte widmen wollen, ausgestattet, sondern wir bemerken vielmehr an ihnen zuweilen,

*) Schwarz, Die Schulen, S. 268: „Das akademische Seminarium befördert diese Freiheit, indem es dem Studierenden Gelegenheit giebt, seine Gedanken selbständig auszusprechen, sie durch Gründe berichtigen zu lassen, und seinem Führer eben dadurch die rechte Verehrung zu beweisen, daß er von ihm lernt auf eigenen Füßen zu stehen und die freigewählte Bahn zu betreten."

gleichviel aus welchen Ursachen, eine klägliche Hypochondrie, ein mürrisches Wesen, ein in sich zurückgezogenes Brüten, eine seltsame Melancholie. Werden diese Übel nicht gehoben in den Jahren, wo es noch Zeit ist, so sind jene jungen Männer für den ergriffenen Beruf fast unbrauchbar, und alle die wahrhaft zu beklagen, an welchen sie ihren Beruf erfüllen sollen. Gelten nun lebenslustige Gesellschaft voll unschuldiger Freude und eine bestimmte nach außen gerichtete belebende und rüstige Wirksamkeit als die besten Arzneimittel gegen diese Übel, so bieten sie sich nirgends besser dar, als in der Erziehung der heiteren, unbefangenen Jugend, wenn die darauf zu verwendende Anstrengung nicht zu groß ist. Denn sie setzt jeden, der sich mit ihr beschäftigt, so oft in geistige und körperliche Bewegung, sie zieht das Gemüt des Erziehers gleichsam aus sich heraus, zwingt es an ihrem Treiben teilzunehmen, und beseligt es mit der herrlichsten Freude. Man glaube nicht, daß dieser Vorteil aus der Erziehung der Jugend dem an den genannten Übeln leidenden Jünglinge überall im Unterrichten auch außerhalb eines pädagogischen Seminars zu teil wird. Hier allein sieht er die vielen Beschwerden und Widerwärtigkeiten, welche die Erziehung der Jugend mit sich bringt, aus dem richtigen Gesichtspunkte, und wird nicht durch Zweifel über die Richtigkeit seiner Handlungsweise, welche jene Übel nur verstärken müssen, beängstigt und bekümmert.

4.

Unbedingt sind Schulen, an welchen Lehrer arbeiten, die in den Gegenständen ihres Unterrichts ausgezeichnete Kenntnisse besitzen, und die zugleich auch theoretisch und praktisch ausgebildete Pädagogen sind, vorzüglich gut beschaffen zu nennen. Aber Schulen, wo das ganze Lehrerpersonal aus solchen tüchtigen Männern besteht, sind bis jetzt etwas sehr Seltenes, und werden auch lange noch etwas sehr Seltenes bleiben. Jene beiden Vorzüge werden überdies nach dem, was wir über das Studium der Pädagogik und die Art und Weise, wie es bisher getrieben wurde, gesagt haben, erst nach vielen Jahren erworben, so daß bei ihrer Erlangung die Zeit der frischen Jugend, die zur eigentlichen Erziehung recht tüchtig macht, entweder schon vorbei ist, oder bald vorbeigeht. Denn es kann wohl für vollkommen ausgemacht gelten, was Herbart (61) über das erforderliche Alter der Erzieher bestimmt. „Das Erziehen ist die Sache junger Männer in den Jahren, wo die Reizbarkeit gegen die eigene Kritik am höchsten, und wo es in der That eine treffliche Hilfe ist, in den Blick auf ein früheres

Alter die unversehrte Fülle menschlicher Fähigkeit vor sich zu haben, mit der ganzen Aufgabe, das Mögliche wirklich zu machen, und mit dem Knaben sich selbst zu erziehen. Diese Reizbarkeit kann nicht anders als schwinden mit der Zeit, sei es, weil ihr Genüge geschah, oder weil die Hoffnung sinkt und die Geschäfte drängen. Mit ihr schwindet die Kraft und die Neigung zum Erziehen." Demgemäß glaube ich denn auch, daß eine mit einem pädagogischen Seminar verbundene Unterrichtsanstalt, an welcher junge Männer, die mit den erforderlichen Sprach- und Sachkenntnissen ausgestattet und genügend pädagogisch vorbereitet sind, und die, durch die nötigen Hilfsmittel unterstützt, unter sorgsamer Leitung und beständiger scharfer Aufsicht und Revision des Direktors, und fortwährend dabei zugleich auf ihre eigene Vervollkommnung bedacht arbeiten, in den unteren und noch mehr in den mittleren Klassen mit jeder Schule einen Vergleich aushalten, und in gar vielen Rücksichten auch noch überwiegende Vorzüge aufweisen werden. Ich für meinen Teil habe die dieses bestätigende Erfahrung bei Herbart gemacht und noch sonst wo (62). Ganz vorzüglich heilsam ist die Wirksamkeit eines pädagogischen Seminars auf die Schüler in disziplinarischer Hinsicht, da jeder von ihnen durch die Einrichtungen desselben einer stets wachsamen Beobachtung unterworfen ist. Das Gemüt und die Körperkraft der meisten jungen Männer vermag viel mehr die ewigen Erschütterungen beider, welche bei einer gewissenhaften Sorge für die Disziplin unvermeidlich erzeugt werden, auszuhalten, als dies bei älteren Lehrern im Durchschnitt der Fall sein kann. Bei jenen ist häufiger, der Natur gemäß, die Frische und Lebendigkeit des Geistes, die eine gute Erziehung so sehr erleichtert, vorhanden, auch sind sie öfter von bitteren Erfahrungen des Lebens weniger verhärtet, und von den Schlägen des Schicksals weniger tief und auf kürzere Zeit erschüttert, mehr zur Gemütlichkeit, inniger Herzlichkeit und immer fröhlicher Laune geneigt. Sobald Lehrer in ein Familienband treten, sehnen sie sich nach Häuslichkeit und Ruhe, ihr Herz wird an ihnen näher stehende Wesen gekettet, und muß an der die ganze Jugend auf gleiche Weise umfassenden Liebe verlieren. Sie haben selten eifriges Begehren, sich noch außerhalb der Schulstunden hinlänglich um ihre Schüler zu bekümmern; ihre eigenen häuslichen Verhältnisse legen ihnen andere Sorgen und heiligere Pflichten auf. Von allem diesem, was verheiratete Lehrer verhindert, ihrem Geschäfte vollkommen obzuliegen, findet sich bei einem jüngern Erzieher und Lehrer selten etwas. Ihn treibt es ganz besonders, einen Einfluß auf andere Wesen zu üben,

sein geistiges Leben auf sie zu übertragen; ihm kommen seine Zöglinge freudiger entgegen, da sie in ihm einen größeren Einklang mit ihren Empfindungen ahnen; und er kann sich ihnen auch ganz hingeben, da er keine heiligere Pflichten als die Sorge für sie hat. Aber solche junge Männer, sollte man meinen, seien wegen ihres Alters und Mangels an Erfahrung leichter leidenschaftlich aufgeregt? — Abgesehen davon, daß dieser Mangel an Erfahrung auch bei älteren, selbst schon lange schulmeisternden Männern vorhanden sein kann, daß sie auf hundert andere Weise, z. B. aus Sorge für ihr Haus und durch sonstige Familienwiderwärtigkeiten zu leidenschaftlichen Aufwallungen in der Schule verleitet werden können, so ist an und für sich die Leidenschaftlichkeit junger Männer in einem pädagogischen Seminar wenig zu fürchten, indem sie durch die stets sorgfältige Beobachtung von seiten der anderen Seminaristen, die jedes Versehen der Art zu rügen bereit sind, und besonders durch die Aufsicht des Direktors zu beständiger strenger Aufmerksamkeit auf sich angehalten und von jeder Übereilung zurückgehalten werden.*) —

Wir haben früher von den Nachteilen gesprochen, die für die Schule und für den Theologen entstehen, wenn sie an Schulen als interimistische Lehrer angestellt werden, um dabei die ihnen nötigen pädagogischen Kenntnisse zu erwerben, und die Gründe namhaft gemacht, weshalb es so sein muß. Alle jene Nachteile fallen jedoch weg, wenn der Theolog diese pädagogische Bildung in gehörigem Maße, und zwar in einem pädagogischen Seminar, erhält; denn hier lernt er erkennen, daß er sich erst einen erheblichen Grad pädagogischer Erkenntnis angeeignet haben muß, wenn er ein Predigeramt mit allen seinen Pflichten erfüllen will, daß die Vernachlässigung der pädagogischen Studien für ihn dieselben üblen Folgen hat, als wenn jemand bei der Vorbereitung für irgend einen anderen Beruf aus der Mitte anfinge; er sieht das pädagogische Seminar für eine Fortsetzung der Universität an, das fliehen für ihn ebenso thöricht wäre, als die Universität meiden wollen. Deshalb und weil er hier, wie gezeigt, mit Liebe für pädagogische Wirksamkeit erfüllt wird, hört er

*) Nach den Erfahrungen, welche man in dem Leipziger Seminar unter Ziller und im Jenenser Seminar unter Stoy gemacht hat, dürfte eine besondere kleine Übungsschule mit Elementar- und Gymnasialabteilungen das geeignetste Feld für die pädagogisch-didaktische Bethätigung der Seminarmitglieder sein, und nicht eine Verbindung des Seminars mit den Unterrichtsanstalten (Bürgerschule und Gymnasium) der Universitätsstadt, wie sie Brzoska in der ersten Auflage empfahl. Vgl. hierzu die Vorbemerkung zur vierten Abteilung dieses Buches.

auf, die Jugendbildung für den Kreuzweg zu halten, auf dem er zur Pfarre wandeln muß. Er behält warmes Interesse für die Schulen auch dann noch und wirkt energischer für sie, wenn er aus seinem Vorbereitungsstand in seinen Beruf getreten ist; endlich aber kann er auch bei der Beschäftigung, die ihm als Theologen das pädagogische Seminar auflegt, noch Zeit genug gewinnen, an der weiteren Vervollkommnung seiner theologischen Bildung, die er nie aus den Augen verlieren darf, zu arbeiten, während er, wie bisher, als Lehrer an einer Schule angestellt, bei der ihm übertragenen großen Stundenzahl und sonstigen Verrichtungen, die theologischen Studien oft gänzlich zu vernachlässigen genötigt ist.

Die Zeit, welche ein Theolog oder Philolog zwischen der Universität und der Anstellung verleben muß, kann ein oder mehrere Jahre betragen, gewiß eine Zeit, die, gut angewandt, hinlängliche pädagogische Erfahrung erwerben läßt: aber wie wird sie angewandt, wenn dem Kandidaten nicht eine bestimmte, vom Staate unter Leitung und Aufsicht gestellte Thätigkeit angewiesen wird? Richtig bemerkt Hüffell*): „Bleibt der Kandidat ohne alle bestimmte Beschäftigung und ist sich auf diese Weise ganz überlassen, so verliert er, wenn nicht besondere Umstände günstig einwirken, mehr, als er gewinnt. Er ist sich und anderen zur Last und verfällt auf Thorheiten aller Art. Zu wenig zum Studieren angeleitet, weil ihm bei der bisherigen Gestalt der Dinge Gründlichkeit und Wissenschaftlichkeit abgeht, vermag er ohne Führung nicht weiter zu kommen, und zu wenig von der Wichtigkeit seines Berufes ergriffen, will er auch, da ja nun das gefürchtete Examen überstanden ist, nicht weiter dringen auf einem Gebiete, das ihm doch seine Hoffnungen, nämlich eine Pfarrei, erfüllt." Besser als in einem pädagogischen Seminar kann der Kandidat die Zwischenzeit nicht zubringen. Hier bildet er sich fortwährend für seinen Beruf und wird dabei in der mit dem pädagogischen Seminare verbundenen Schule unfehlbar nützen, und dann auch später, wenn er hier nicht bis zur Anstellung verharret, als Hilfslehrer an anderen Schulen, oder als Hauslehrer erfolgreich wirken.

Verweilen wir hier einen Augenblick bei dem Hauslehrerleben. Unleugbar ist es mit zahlreichen und großen Widerwärtigkeiten verbunden. Darum aber darf es weder der Pädagog und noch viel weniger der Theolog für ein Unglück ansehen, dem man so lange als

*) Das Wesen und der Beruf des evangelisch-christlichen Geistlichen, S. 187 (1. Aufl.).

möglich entgegenkämpft. Ohne Rücksicht darauf, daß hier erst mancher seine gesellschaftliche Bildung erhält, ist es eine gar herrliche Schule, in welcher der Theolog ihm ganz unentbehrliche Erfahrungen machen kann, die kein Lehrer, kein Kompendium, keine Wissenschaft in der wahren Gestalt zu gewähren vermögen. Denn gewiß bedarf der Theolog, der in der That ein Vater, ein Seelsorger seiner Gemeinde einstmals sein will, eines tiefen Blickes in das Eigentümliche des Familienlebens mit allen seinen mannigfachen Verhältnissen und Berührungen. Diesen verschafft er sich gewiß nirgends besser als im Hauslehrerleben; er erforscht auch in diesem nahen Zusammenleben mit Menschen verschiedener Art und in ihren gegenseitigen Berührungen, als ruhiger Beobachter, von seinen sonstigen dahin zielenden Studien geleitet, am sichersten das menschliche Herz in allen seinen Höhen und Tiefen, in allen seinen Bedürfnissen, Wünschen und ihren Befriedigungen. Aller dieser Vorteile sieht sich jetzt der Theolog meistenteils durch den Mangel an pädagogischer Bildung beraubt. Denn bekanntermeise werden heute in manchen Ländern selten Theologen zu Hauslehrern gesucht; man wählt statt ihrer lieber Kandidaten für Volksschulen und zwar aus dem einfachen und natürlichen Grunde, weil die Schulamtskandidaten zwar weniger gelehrt, aber ihre geringeren Kenntnisse besser als die Theologen mitzuteilen wüßten. Wir wollen hier nicht untersuchen, ob nicht auch aus der Wahl jener Kandidaten zur ersten Bildung der für höhere Stände zu erziehenden Jugend tiefer liegende und ebenso bedeutende Nachteile entstehen können; es ist genug, daß die etwaigen Nachteile gar nicht berücksichtigt werden und dadurch dem Theologen der Gewinn, welcher aus dem Hauslehrerleben entspringt, entzogen wird, und zwar nicht nur zu seinem eigenen Nachteile, sondern auch zu dem derer, unter welchen er einst seinen Beruf als Geistlicher erfüllen soll. Wünschen wir also aus diesen moralischen Gründen, daß dem Theologen jene treffliche Bildungsschule dadurch, daß er sich die dazu nötigen pädagogischen Fertigkeiten aneignet, geöffnet bleibe, so ist es auch in pekuniärer Hinsicht durchaus billig, daß der, welcher während seiner akademischen Jahre nicht selten so viel geopfert, in der Zwischenzeit zwischen der Universität mit dem Seminar und der festen Anstellung eine Quelle zu einer ehrenvollen Existenz finde. — Mögen dann aber auch nicht tüchtige junge Männer, bloß der Unannehmlichkeiten des Hauslehrerlebens wegen, von demselben sich entfernt halten! Es ist ausgemacht, daß auch in der stolzesten Familie, sobald sie nur einen seinem Geschäft gewachsenen Mann mit anständigen Sitten, Bescheidenheit und allen sonstigen,

zum Erzieher erforderlichen Eigenschaften vor sich sieht, viele der unangenehmsten Widerwärtigkeiten von selbst verschwinden, ja daß viele der verdrießlichsten Verrichtungen dem Hauslehrer aufgebürdet werden, weil man gleich von vornherein keinen besonderen Begriff von seiner Geschicklichkeit als Erzieher erhielt und sich daher an ihm auf andere Weise für die Ausgaben entschädigen wollte. —

Soll ich nach den genannten Vorteilen, welche aus der Errichtung pädagogischer Seminare entstehen, noch den unendlichen Segen, welcher sich in unzähligen Adern weit und immer weiter verbreiten muß, ausführlich beschreiben, wenn auf diese Weise für ihren Beruf genügend vorbereitete junge Männer das Seminar verlassen, sei es, um im Kreise einer Familie die Erziehung zu übernehmen, oder, um in ein Schulamt zu treten? Wahrlich, des Hauslehrers Wirken bleibt dann nicht bei dem einzelnen seiner Obhut anvertrauten Knaben stehen, er wird vielmehr der Erzieher des ganzen Hauses werden und frohen Dank wird seinem Andenken noch der Enkel der Erzogenen weihen. Und welch ein frisches Leben würde sich durch solche Männer, voll Begeisterung und Kraft, in vielen Schulen entzünden, die jetzt traurig darnieder liegen, und zu welcher herrlichen Blüte würden sie sich erheben! Würden nicht unzählige Vorurteile jeder Art, würden nicht die kalte Gleichgültigkeit und der bequeme Schlendrian mit der Zeit gänzlich aus den Schulen verschwinden, würde nicht der Eifer, das Wahre und Beste zu ergründen und in das Leben einzuführen, noch allgemeiner werden? Wie ganz anders mit Kenntnissen, und was mehr gilt, mit unerschütterlichem Interesse für Wissenschaft und Kunst ausgerüstet, würden solche Schulen ihre Zöglinge auf die Universität senden! Mit welcher Liebe und Energie würden dann alle Wissenschaften und Künste angebaut werden und mit wie raschem Schritte ihrer Vollendung entgegeneilen! Und welche Lehrer würden wiederum für das folgende Geschlecht aus solchen Schulen hervorgehen, wie würde mit ihrer von Geschlecht zu Geschlecht immer vollkommeneren Bildung die Kultur des Gesamtvolkes in nicht zu berechnender Progression forteilen! „Die künftigen Geistlichen," fahren wir mit Gräfe fort,*) „würden für die so heilige und wichtige Sache der Erziehung und des Unterrichts gewonnen und begeistert; sie würden in den Stand gesetzt, auf die häusliche und öffentliche Bildung mit Bewußtsein und klarer Einsicht einzuwirken. Dies würde aber wiederum für den Staat von unberechenbarem Nutzen sein. Denn je besser die Erzie-

*) In der angeführten Schrift, S. 64—65.

hung in Familie und Schule wird, desto schöner muß sich auch nach und nach das Leben im Staate gestalten, und die Sicherheit des Staates, wie der Wohlstand der Unterthanen, muß dadurch mächtig befördert werden. Welche Stufe der Vollkommenheit könnte unser Schulwesen erreichen, wenn die Geistlichen eine solche gründliche pädagogische Bildung erlangten! Wenn die Schulen so tüchtige Aufseher erhielten, die nun mit dem besseren Lehrer kräftig zusammenwirken könnten! Wenn nun die Geistlichen, die als Schuladjunkten, oder Superintendenten, oder als Mitglieder höherer geistlicher Behörden in weiteren Kreisen die Schulangelegenheiten zu leiten haben, mit Sachkenntnis und Gründlichkeit ihre Obliegenheiten erfüllen könnten! Wie wirksam könnten die Fortbildungsanstalten für Lehrer werden, wenn sie von Schulaufsehern geleitet würden, die, genau bekannt mit den Bedürfnissen der Schulen und der Lehrer, wahrhaft belehrend auf diese einwirken könnten! Wie rasch würden manche Mängel und fehlerhafte Einrichtungen in den Schulen eines Landes verschwinden, wenn die Oberbehörde aus Sachverständigen bestände! Wie schnell würden alle Klagen über den Dünkel der Schullehrer verstummen, da nun eine der Hauptsachen weggefallen wäre, die ihn erzeugte! Mit wie viel Lust und Liebe würde der bessere Lehrer arbeiten und wirken, wenn er ermuntert und unterstützt würde von einem Manne, der die Mühen des Schulamtes kennt, der Sinn und Liebe zur Schule hegt, der mit dem Schul- und Unterrichtswesen genau bekannt ist!

„Doch, wir brechen ab, da die Vorteile, die daraus für Staat, Kirche und Schule erwachsen würden, zu klar am Tage liegen. Und wenn jene Vorteile auch nicht an allen Orten in gleichem Grade sichtbar würden, wenn sie auch nur in einzelnen Gemeinden an den Tag träten: so würde dadurch schon die Notwendigkeit der Einrichtung (ihren Zweck vollkommen erfüllender) pädagogischer Studien auf der Universität begründet."

5.

Fassen wir demnach das Gesagte zusammen, so scheint es hinlänglich erwiesen, daß die Stiftung pädagogischer Seminare auf der Universität, verbunden mit einer Übungsschule für Studierende, das vorzüglichste Mittel ist, sowohl auf die Verbreitung nützlicher und gründlicher Kenntnisse nach allen Seiten, als auch auf die Erhöhung der Moralität in der Gegenwart und auf die Veredelung künftiger Geschlechter hinzuwirken. Alles dieses muß immer das höchste

Ziel einer weisen Politik sein; denn selbst der wachsende Wohlstand, überhaupt die ganze, immer mehr zunehmende Blüte des Staates hängt von ihnen ab (63). Mögen daher die Regierungen, denen das Wohl ihrer Völker wahrhaft am Herzen liegt, nicht länger das dringende Bedürfnis so gemeinnütziger Institute unbefriedigt lassen. Es ist nicht zu verkennen, wie sehr viele Regierungen auf die Verbesserung des Erziehungs- und Unterrichtswesens ihre Aufmerksamkeit gerichtet haben und wie viel schon für Schulen und Universitäten in diesem Jahrhundert gethan oder zu thun begonnen ist. Gewerbe, Handel, niedere und höhere Künste und Wissenschaften blühen in unseren Zeiten nicht nur herrlicher als früher, sondern wir nehmen auch wahr, daß die Menschheit im Ganzen sich immer mehr und mehr moralisch vervollkommnet. Aber dürfen wir darum glauben, daß nun schon alles gethan sei, daß man die Sache jetzt nur gehen lassen dürfe? — So sehr alle jene Bemühungen die innigste Dankbarkeit aller Völker sichern, so werden sie doch im Verhältnis zu wenig Früchte tragen, so lange nicht auf die zweckmäßige Berufsbildung der Lehrer für höhere Schulen gearbeitet wird. So viel der Lehrer wert ist, so viel auch die Schule; hoc opus, hic labor est. Alle jene Verordnungen und Einrichtungen treffen nur die äußere Form des Erziehungs- und Unterrichtswesens; sie vermögen fast nie alte Gewohnheiten gänzlich zu verbannen; sie wirken gar nicht oder nur äußerst schwach auf Erweckung eines neuen inneren Lebens; sie vermögen durchaus nicht, in die speziellen Fälle des Verhaltens eines Schulmannes, in das Künstlerische einzudringen; sie können nicht den Lehrer mit der ihm nötigen Kunstfertigkeit ausrüsten, die ihn in den Stand setzt, die Verordnungen im einzelnen so auszuführen, wie es in dem Willen der Regierung liegt; ohne den Geist, welchen der Lehrer hinzubringt, bleiben sie insgesamt leere und tote Worte. „Haben wir Lehrer, Freund" — spricht der Weise von Utrecht (64) — „so haben wir alles! Denn ohne diese ist alles unser Überlegen und Entwerfen und Verordnen vergeblich; aber haben wir sie und zeichnen sie sich nicht bloß durch Kenntnisse und Geschicklichkeit aus, sondern auch durch guten Willen, durch Eifer für ihren Beruf: auch ohne unsere Bemühungen, ja nicht selten auch unerachtet derselben, thun sie Riesenschritte und bringen zustande, was wir in unserer Weisheit für unausführbar würden gehalten haben."

Ja wohl, guter Wille und Eifer im Lehrer selbst muß zu seiner Berufsbildung hinzukommen, soll sein Werk vollkommen gedeihen. Was von außen her durch den Staat hierzu beigetragen werden kann,

besteht darin, daß er ihm einen anständigen Unterhalt und äußeres Ansehen sichert. Zwar würde schon durch eine sorgfältige Bildung der Lehrer dadurch, daß hiermit der Staat dem Publikum zeigt, wie viel Wert er auf den Besitz tüchtiger Lehrer legt, die im Ganzen noch viel zu geringe Achtung vor dem Stande der Lehrer und Erzieher bedeutend erhöht werden. Es würde das Publikum dann mit der Zeit einsehen, daß der Lehrerstand der Grundpfeiler des Staates und des Menschenwohles ist. Aber es liegt doch immer in dem Geiste der Leute, selbst solcher, die für gebildet gelten wollen, daß sie den inneren Wert nach dem äußeren Schimmer beurteilen, daß sie die Bedeutung eines Geschäftes im Staate nach der damit verbundenen, mehr oder minder einträglichen Stellung berechnen. Vermissen sie diese, so kommen sie nicht einmal auf den Gedanken, in dem Geschäft irgend eine Wichtigkeit zu suchen. Und wie viel liegt daran, daß der große Haufe in dem Lehrer den Repräsentanten der aufsteigenden Kultur, eine höchst wichtige und ehrfurchtgebietende Person erkenne, daß er auch durch die äußere Stellung desselben ihn mit Respekt zu betrachten gewöhnt werde. Unmöglich kann man den so weit greifenden moralischen Einfluß hiervon verkennen, unmöglich wird man länger in Staaten, wo es noch geschieht, dem Lehrer die gewünschte Aufmunterung vorenthalten. Begeisterung für seinen Beruf soll den Erzieher erfüllen, in ihm soll ein nie versiegendes Feuer helllodern und ihn zu unermüdlichem Wettkampf mit seinen Amtsgenossen entflammen. „Wetteifer muß auf den Gymnasien sein, und nicht unter Schülern nur, sondern auch unter Lehrern miteinander; dieser besonders bringt Feuer und Leben in alle Einrichtungen, in alle menschliche Handlungen. Die Pflicht macht, daß man viel, aber das, doch nur das verrichtet, was die Gesetze vorschreiben; Wetteifer aber im Fördern des Guten, Wettkampf, das Schönste, das Beste darzustellen, diesem allein sind wir mehr schuldig, als allen Gesetzen zusammen und der Pflichtleistung dazu." *) Wie soll aber die Begeisterung beim Lehrergeschäft, wenn sie auch durch seine hohe Bedeutung angeregt war, erhalten und genährt werden, wenn Zurücksetzung von seiten des Staates und bis zu einem gewissen Grad auch Not mit ihm verbunden ist! Nichts drückt gewiß den Mut der Lehrer mehr nieder, als wenn sie sich für ihre unendliche Anstrengung und Bekümmernis überall hintenangesetzt sehen. Wie oft noch möchte der gedrückte Schulmann mit Melanchthon sein Los für trauriger halten, als das des Esels in der Fabel

*) Van Heusde, Briefe über die Natur des höheren Unterrichts, S. 135.

des Äsop und des Sisyphos Not gegen seine Mühen und Not für Kleinigkeit achten*):

Non mihi si centum linguae sint oraque centum,
Omnia curarum percurrere nomina possim.**)

Trauriges Los für den Stand der Erzieher, der Freunde, der Beglücker der Menschheit. Und dieses alles duldet er um eure Kinder, Freunde, um euch selbst, um das Vaterland. Vergeltet doch mit dem Maße, wie euch gegeben wird, erkennt doch, daß ihr dadurch nur für euch selber sorget, denn der Lehrer werdet ihr immer bedürfen, aber nur der Lehrer, der mit heiterem Gemüte und mit wahrer Liebe sein Amt bestellt, kann in vollkommenem Maße nützlich werden. Merket wohl, daß ihr den deutlichsten Beweis einer euch fehlenden Bildung an den Tag legt, wenn ihr die hintansetzt, deren Beruf es ist, Bildung zu verbreiten; daß ihr euch nie mehr erniedrigt, als wenn ihr dem Stande, welchem ihr euren eigenen und eurer Kinder Seelenadel danket, nicht die schuldige Hochachtung beweiset (65). Oder wollt ihr, während ihr selbst fühlt, wie weit die Anstrengungen des Lehrers die jedes anderen Standes übersteigen, dem Lehrer und Erzieher in der Heiligkeit seines Berufes, in dem Hochgefühl, das meiste für das Menschenwohl zu schaffen, seinen Lohn finden lassen? Allerdings muß der Erzieher und Schulmann vor allen anderen sein Geschäft nur aus inniger Liebe zu ihm, nie aus schnödem Eigennutze treiben; allerdings giebt es kein Geschäft, welches mehr als das des Schulmannes und Erziehers, durch seine innere Würde, durch seine hohe Bedeutung und Heiligkeit, durch unzählige damit verbundene, erhabene Genüsse mit größerem Hochgefühl und größerer Begeisterung zur Ertragung aller Anstrengungen und Aufopferungen alle die, welche sich ihm ernst hingeben, zu erfüllen vermag: aber von der allergrößten Begeisterung und den erhabensten geistigen Genüssen allein kann niemand leben und auch das edelste Gemüt des Erziehers bleibt immer ein menschliches. Warum genügt euch überall nicht das Selbstgefühl erfüllten Berufes; warum haschet ihr denn ohne Unterlaß nach äußerer Anerkennung und äußerem Lebensglück? Möchte doch kein anderer aus den übrigen Teilen des Gelehrtenstandes zugeben wollen, er arbeite lediglich des Lohnes wegen; jeder soll nur aus Beruf arbeiten, und jeder gefällt sich auch so wohl, dies von sich zu behaupten: und dennoch möchte keiner ohne Lohn und ohne Ehre zufrieden sein:

*) De miseriis Paedagog. Decl. I. S. 503. 506.
**) Daselbst S. 515.

warum soll denn allein der Schulmann auf Lohn und Ehre Verzicht leisten? (66) Gerade für den Erzieher muß am meisten Sorge getragen werden, daß er nicht durch Not im Hause und durch Trauer über Zurücksetzung auf irgend eine Weise von der Erfüllung seiner Pflicht abgelenkt wird. Der Staat muß ihm nicht nur einen Unterhalt bei Lebenszeit darbieten, wobei er gleichsam nicht einmal merkt, daß er besoldet wird,*) er muß ihm nicht nur die Aussicht eröffnen, durch angestrengten Fleiß sich eine immer mehr auszeichnende Stellung erwerben zu können**) und ihm auch die Achtung schenken, daß er nur von sachverständigen Männern seines Faches beaufsichtigt wird, sondern auch eine genügende Existenz seiner Familie nach seinem Tode sichern. Dann werden sich auch mehr tüchtige, geistreiche und aufstrebende junge Männer, selbst aus den angesehensten und gebildetsten Familien, dem Studium der Pädagogik und dem Schulmeisterleben widmen, die, jetzt unbekannt mit der Würde und den Freuden desselben, nur durch die mit ihm verbundene Zurücksetzung abgeschreckt, sich zu Geistlichen, zu Universitätslehrern, oder für andere Zweige des Gelehrtenstandes bilden, die mehr Glanz und Ansehen versprechen, wodurch wiederum nicht wenig für die Pädagogik als Wissenschaft und hierdurch für die Schulen und für die Volksbildung gewonnen würde (67). Und ihr Jünglinge, in deren Brust Sinn und Kraft, für Menschheit und Vaterland zu leben und zu wirken, wohnt, fliehet nicht zurück vor dem Stande des Schulmanns und Erziehers, weil seine äußeren Seiten so rauh und wenig anziehend sind, weil er schon in der Vorbereitung große Mühen und Entsagungen auflegt. „Nihil rerum ipsa natura voluit magnum effici cito, proposuitque pulcherrimo cuique operi difficultatem,“***) und wo ist ein Werk, das sich an Bedeutung mit dem des Schulmanns und Erziehers vergleichen läßt? (68) Steht ihr auch wirklich noch auf dem Schauplatze des Lebens weit in den Hintergrund gestellt und wenig beachtet, gehört ihr nicht zu den Heroen des Tages, überhäuft mit Gold und Auszeichnung, so wißt ihr und der Verständige und Edle, daß jene, welche sich dessen erfreuen, was sie sind und was sie leisten, nur durch euch sind und leisten, und euer ist ihr Lohn und Ruhm. Ihr seid die Gärtner im Garten Gottes; durch euere Hand verbreitet der Allgütige Heil und Segen über die Welt. Seid ihr

*) Symmachus I. Ep. 79. Hoc specimen est florentis reipublicae, ut disciplinarum professoribus praemia opulenta pendantur.

**) Honos alit artes et accenduntur omnes ad studia gloria.

***) Quinctilian, Instit. orat. V. 3.

es nicht, die durch ihre Stellung die menschliche Bestimmung und Pflicht am meisten erfüllen, an ihrer eigenen und der Mitmenschen Veredelung arbeiten können? Ist dieses Gefühl in euerer Brust nicht mehr wert, als alles irdische Gold und alle Auszeichnung? O es giebt auch manche Stunde in euerem stillen Wirkungskreise, die ihr nicht um alles Glück in der Welt vertauscht, die euch jede Zurücksetzung hundertfach aufwiegt, und mit einer Seligkeit entzückt, wie wir sie nur im Jenseit hoffen. Euer Ruhm und euer Lohn ist nicht vergänglich; ihr lebet fort in dem dankbaren Herzen eurer Zöglinge und ihrer spätesten Nachkommen; und sinkt euch auch hier jede Hoffnung, wird euch jede Freude getrübt, so vertrauet dem heiligen Worte der Schrift: „Die Lehrer aber werden leuchten wie des Himmels Glanz, und die so viele zur Gerechtigkeit weisen, wie die Sterne immer und ewiglich."

6.

Zum Schlusse dieser Betrachtungen bleibt uns noch übrig, dem etwaigen Einwurfe zu begegnen, daß bereits Institute beständen, welche einzeln oder zusammen genommen hinlänglich wären zur Bildung der Lehrer für jeden Schulbedarf: es fehlten in keinem Lande Schullehrerseminare zur Bildung der Elementarlehrer, und ebenso auf keiner Universität philologische, wohl auch nicht katechetische Seminare zur Bildung der Lehrer für höhere Klassen der gelehrten und Bürgerschulen und der Geistlichen für ihre pädagogische Wirksamkeit; auch fände man, wiewohl meistenteils nur als Privatunternehmungen, historische, ja sogar zuweilen auch philosophische Gesellschaften. —

Jene Schullehrerseminare sind gewiß für ihren Zweck ganz ausreichende Anstalten, die i. a. wohl gelobt werden dürfen;*) aber es ist nicht zu empfehlen, die in diesen Seminaren gebildeten Lehrer in den sogenannten Elementarklassen der Gymnasien und höheren Bürgerschulen, oder in solchen Elementarschulen, die auch Schüler für die erwähnten Schulanstalten vorbilden sollen, für welche ihre schulwissenschaftlichen Kenntnisse vielleicht hinzureichen scheinen, anzustellen. Die gelehrte und höhere Schulbildung ist wie jede andere ein zusammenhängendes Ganze, von Anfang bis zu Ende in strenger Aufeinanderfolge wohl berechnet für das Endresultat. Der Lehrer, welcher die Anfangspunkte dieser Bildung feststellen will, muß sie in ihrem ganzen Zusammenhange mit der größten Deutlichkeit überschauen und die

*) Vergl. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Pädagogische Studien, 1881, 4. Heft.

einzelnen Fäden der in ihr zu entwickelnden Vorstellungsreihen fehlerlos anzuknüpfen verstehen, indem sich die hier begangenen Fehler mehr oder weniger verderblich durch die ganze folgende Erziehung hindurchziehen (69). An und für sich schon ist der Unterricht in den ersten Schuljahren des Kindes der schwierigste. Aber je vielseitiger das gewünschte Endresultat ist, je feiner und verwickelter die dahin führenden Fäden sind, desto größere Kenntnis der Individualität der Schüler ist notwendig; desto schwieriger ist das Anknüpfen und Abspinnen dieser Fäden in der ersten Zeit; desto mehr müssen alle Eigenschaften eines vollkommenen Pädagogen im Lehrer und Erzieher vorhanden sein. Das Endresultat welcher Schulbildung ist nun wohl vielseitiger und die einzelnen dahin führenden Fäden feiner und in sich verwickelter, als die der Realschulen und Gymnasien? Zu jener genauen Erkenntnis der Individualität hilft allerdings viel, wie schon bemerkt, eine besondere natürliche Anlage. Aber sie muß doch erst durch ein tiefes Studium der Psychologie, der Physiologie, der Geschichte und der Eigentümlichkeit solcher Kinder, welche wegen der Stellung ihrer Eltern vorzugsweise in den Gelehrtenstand und die höheren bürgerlichen Stände zu treten pflegen, ausgebildet werden. Eine solche Bildung wird nicht, wie gewiß jeder zugiebt, in jenen Schullehrerseminaren erworben, weil hier die genannten Wissenschaften in der dazu nötigen Weise nicht getrieben werden, und weil man hier zu jenem festen Überblick über die ganze Gelehrtenbildung und zur Kenntnis aller der Fäden, welche zu ihr führen, nicht gelangt. Nehmen wir aber auch an, daß die Schullehrerseminare die allerbesten Lehrer für den Elementarunterricht in jeder Schule bilden, so würden sie doch augenscheinlich zu unserem Zwecke nicht genügen. Denn wir wollen ja Lehrer haben, die bis auf die höchsten Klassen eines Gymnasiums und einer Realschule Zöglinge zu bilden vermögen; und zwar solche Lehrer, die an sich sachkundige Philologen, Mathematiker und Theologen sind. Diese müssen denn auch, selbst wenn wir jenen Elementarlehrern die unteren Klassen überlassen wollen und dürfen, demnach insgesamt mit dem Elementarunterrichte in Gymnasien und Realschulen bekannt sein, indem derselbe die Basis des von ihnen auf den höheren Klassen erwarteten Unterrichts ist, ohne deren Kenntnis das begonnene Werk nicht fortgesetzt werden kann; und ebenso müssen alle die, welche das Ganze der Pädagogik in allen ihren Zweigen zu erfassen streben, und alle, welche zum geistlichen Stande überzugehen gedenken, von dem Unterrichte in den niederen Schulen die gründlichste Kenntnis besitzen; — Theologen, Philologen

und Mathematiker von Fach werden aber nicht in jene Seminare aufgenommen und können auch nicht aufgenommen werden. Was endlich gewinnt aber die Pädagogik als Wissenschaft in dem Schullehrerseminar? Zum wenigsten wird hier gewiß nicht Gelegenheit geboten, die Pädagogik in ihrem ganzen Wesen zu erforschen und anzubauen. Auch legen vielfach staatliche Vorschriften dem freien Ausbau derselben Hindernisse in den Weg.

Die philologischen Seminare sollte man meinen kurz damit abfertigen zu können, daß Philologie keine Pädagogik ist. Doch wir wollen die Sache, weil gerade hier bedeutende Irrtümer versteckt liegen, näher beleuchten. Jede Wissenschaft hat ihre eigene Methode, die in der Art und Weise liegt, wie sie ihre Vorstellungsreihen entwickelt, und wie diese in ihrer ganzen Eigentümlichkeit vollkommen aufgefaßt werden können. Sind nun philologische Seminare dazu da, daß der Student die Philologie in ihrem ganzen Wesen erkennen und auffassen lerne, so möchte man glauben, er lerne damit auch zugleich, wie er Knaben zu dieser Erkenntnis und Auffassung anleite, wie er in ihr auf der Schule zu unterrichten habe, indem er dabei nur den ihm bekannt gewordenen Weg der Entwickelung philologischer Vorstellungsreihen mit seinen Schülern verfolgen dürfe. In der That beruht hierauf meistenteils die Meinung, daß ein tüchtiger Philolog auch ein tüchtiger Knabenlehrer in der Philologie sei. Dabei aber wird übersehen, daß das Ziel jener Methode die vollkommenste Erkenntnis der Philologie ist, daß man durch sie zum Studieren Anleitung erhält. Dies ist offenbar nicht der Zweck des Schulunterrichts, sondern dieser ist vielmehr, daß die Schüler Philologie lernen. Demgemäß sagt man denn auch, und mit Recht, die Methode der Behandlung einer Wissenschaft ist nicht allein von dem Wesen derselben, sondern auch von dem Zweck, zu dem man sie behandelt, abhängig. — Zwischen der Studier- und Lernmethode waltet allerdings eine Ähnlichkeit ob, so daß, wer erstere richtig aufgefaßt hat, auch die letztere unter Anleitung leichter, als der erkennen wird, welcher sie nicht inne hat; weshalb wir denn auch von jedem, der in ein pädagogisches Seminar treten will, dringend wünschen, daß er vorher längere Zeit in einem philologischen Seminare gearbeitet habe und fortfahre, an ihm teilzunehmen: aber ohne eine besondere Anweisung, durch die der Studierende über den Unterschied der Studier- und Lernmethode, also auch über die Natur der letztern besonders unterrichtet wird, kann er gewiß nicht aus der Studiermethode die Lernmethode finden. Vielmehr ist die Folge, welche oft wahrzunehmen ist, daß man die Studier- und

Lernmethode nicht gehörig unterscheidet, sondern sie durcheinanderwirft und daher niemals oder nicht früher ein tüchtiger Schulmann wird, als bis die Schule eines Bessern belehrt hat. Der Grund davon ist ganz einfach der, daß das Unterrichten eine Kunst ist, die als solche doziert und studiert sein will. Indem man nun einsah, daß der Studierende mit der Lernmethode nicht vollkommen vertraut gemacht werden könne, wenn nicht beim Unterrichte selbst, so ist man auf die Idee gekommen, den Mitgliedern philologischer Seminare Gelegenheit zu praktischen Übungen im philologischen Unterrichte zu geben, hat aber dabei, auffallend genug, übersehen, oder nicht gewußt, daß in der Pädagogik nirgends Praxis ohne Theorie genüge. Dagegen möchte etwa eingewendet werden, daß die Theorie ja in den Vorlesungen über Pädagogik, wie sie fast auf jeder Universität gehalten werden, gegeben würde; aber dann überlegt man nicht, daß die Lehrer in den philologischen Seminaren eine ganz andere Theorie haben können, wenn sie überhaupt eine haben, als jene Dozenten, welche über Pädagogik lasen, und zweitens, daß bei Anfängern die praktischen Übungen nach den Regeln der Kunst nicht gelingen können, wenn man sie nicht täglich an die Theorie erinnert. — Wie aber, wenn nicht einmal die richtige Studiermethode in vielen philologischen Seminaren befolgt wird? — Das Studium der alten Sprachen bleibt gewiß immer bei der genauen Verbindung der Gedanken und der Sprache und ihrer Wechselwirkung (ὁ ἐν φωνῇ λόγος μίμημα τοῦ ἐν ψυχῇ) eins der vorzüglichsten Mittel in den Charakter der Völker des Altertums einzudringen und den klassischen Geist derselben in sich aufzunehmen; und offenbar kann nie der Einfluß der Sprachkritik auf die wissenschaftliche und selbst auf die moralische Bildung verkannt werden. Ist aber darum das Studium der Sprache das einzige Mittel, sich den klassischen Geist des Altertums anzueignen und sich mit ihrem Charakter vertraut zu machen? Wirkt nicht der Genius des Altertums durch die in den Werken desselben niedergelegten Ideen mächtiger auf unsere wissenschaftliche und moralische Veredelung, als in seinen Sprachformen? Können wir je die Sprache des Altertums als den einzigen Zweck ansehen, weshalb wir dasselbe zu studieren haben? Ist endlich nicht von den ausgezeichnetsten Philologen anerkannt, „daß ein tieferes Studium der Sprachen den Unterschied von

*) Wolf, Darstellung der Altertumswissenschaft (Hoffmann) S. 22. Vergl. 27, 45 und Eichstädt, Einige Winke über Beförderung der humanistischen Studien S. 38.

Sprach- und Sachkenntnissen, den man gewöhnlich macht, überall nicht anerkennt?"*) Wie wenig werden also Studierende zu dem richtigen Studium des Altertums angeleitet in den Seminaren, die ihre ganze Thätigkeit lediglich auf Sprachstudien beschränken! — Betrachten wir nur noch einen Augenblick dieses Sprachstudium allein, so scheint es vollkommen ausgemacht, daß, um den Geist einer Sprache wirklich aufzufassen und eine sichere Kritik an ihren Monumenten zu üben, die erste Bedingung ist, daß man sie in ihrer allmählichen historischen Entwickelung kennen zu lernen strebe. Wird aber in allen Seminaren Anleitung gegeben, die alten Sprachen auf diese Weise zu studieren? — Was aber die Gesamtinterpretation der alten Klassiker anbelangt, so scheint man auch hierbei nicht den richtigen Weg einzuschlagen. Dieser ist offenbar, daß jeder Autor nach Sprache und Inhalt aus seiner Zeit und sich selbst erklärt werde, nicht, daß man ohne alle Rücksicht auf die Zeit und die Verhältnisse, in welchen ein Schriftsteller erstand und lebte, alles Mögliche, auch ihm und seiner Zeit noch so Fremdartige gleichsam als übereinstimmend zusammenschaufelt. Ich wenigstens habe an den Schülern mancher Seminare die Erfahrung gemacht, daß sie nicht einen einzigen Schriftsteller auf die angegebene Weise zu erklären vermochten, daß ihre Erklärungen vielmehr aus den Schriftstellern der verschiedensten Zeitalter, in welchen sich die Begriffe schon aufs mannigfaltigste umgestaltet, zusammengesucht hatten, froh über die Masse allein als einen vollgültigen Beweis ihrer Gelehrsamkeit, wenn nicht überhaupt die ganze Interpretation in der Angabe von Lesarten und anderen ähnlichen kritischen Bemerkungen bestand (70). Über solche Interpretation haben die ausgezeichnetsten Philologen schon längst das Verdammungsurteil ausgesprochen, so zum Beispiel Ruhnken (Elog. T. Hemst. p. 268): „Paullo ante de ea Critices parte, quae in depravatis corrigendis versatur, quantum satis est, disputavimus. Sed ejusdem etiam artis est, veterum scriptorum obscuros sensus aperire: in quo, praeter vim judicandi, maxime cernitur illa nullis circumscripta terminis eruditio. In hac autem interpretandi ratione, quamquam alio modo, non minus vulgo, quam in illa emendandi, peccatur. Saepe et Hemsterhusii et aliorum querelas audivimus, cum dicerent, scriptorem, quem quis interpretum enarrandum suscepisset, onerari iis, quae ad quemvis alium scriptorem scribi possent, explicari, quae nemo sibi explicari velit, in difficilioribus destitui lectores, res et sententias negligi, nihil nisi loquendi formulas enarrari, et ne illarum quidem notiones ad normam, quam perfectus Criticus, I. F. Gronovius, de-

disset, distincte et enucleate tradi, sed temere misceri et confundi.“ Wird nun in der für allein richtig geachteten Weise das Sprachstudium und die Interpretation in vielen Seminaren nicht getrieben, herrscht also auch in keiner Beziehung die richtige Studiermethode, wie soll denn der Studierende zur Kenntnis der richtigen Lernmethode gelangen? —

Aber gesetzt auch, in den philologischen Seminaren würde überall die richtige Studier- und selbst die richtige Lernmethode in Rücksicht auf die Philologie gelehrt, so vermöchten sie dennoch nicht allein einen tüchtigen Schulmann für die Philologie zu bilden; denn dürfen schon, wenn das Studium der Philologie an sich richtig getrieben werden soll, viele andere Wissenschaften nicht vernachlässigt werden, so am allerwenigsten, wenn sie zu pädagogischen Zwecken dienen soll (71).

Diese Disziplinen können offenbar als Hilfswissenschaften der Philologie der Schule nur dann gehörig nützen, wenn der Seminarist auch mit der bei ihnen richtigen Lernmethode bekannt gemacht worden ist. Liest man zum Beispiel auf der Schule einen platonischen Dialog, und weiß nicht, wie auf Schulen Philosophie zu treiben ist, so wird augenscheinlich der bildende Einfluß dieser Lektion auf die Schüler ein äußerst dürftiger, öfters noch ein absolut verkehrter sein. Es müßte also, um dieses zu vermeiden, in philologischen Seminaren die Schulmethode der Philosophie gelehrt werden. Dies ist noch nie in einem philologischen Seminar geschehen, und kann auch füglich nicht geschehen, ohne daß in ihm seine eigentliche Bestimmung verfehlt wird.

Ist denn aber auch Philologie das Einzige, was auf Gymnasien und sonstigen höheren Schulen gelehrt wird? Giebt Philologie allein die ganze humanistische Bildung? Bedarf der Geistliche als Aufseher über Stadt- und Landschulen, und vor dem als Schullehrer, nichts als Philologie? Oder bestehen nicht vielmehr neben der Philologie noch andere Wissenschaften, die nicht minder als erziehende Kräfte für die Jugend zu benutzen sind, die ebenso gründlich studiert werden müssen, und deren Schulmethode zu kennen ebenso unerläßlich ist? (72) Wo findet man nun die Seminare für alle Schuldisziplinen? Und fände man sie wirklich und in der besten Gestalt, so daß Studier- und Lernmethode gelehrt würden, so möchte man doch niemand, auch wenn er sich in allen vollkommene Meisterschaft geholt hätte, ein Pädagog genannt werden können; denn die Summe aller Schulmethoden ist noch lange nicht Pädagogik. Und niemals könnte in allen diesen Seminaren, die teilweise jedes für sich in seinem Fache den Pädagogen zu bilden suchen möchten, die bei dem Streben auf den Gesamtzweck

ganz unentbehrliche Einheit der theoretischen und praktischen Studien erreicht werden.

Hiermit sind auch zugleich alle Vereine zur Kultur einer einzelnen Wissenschaft, welchen Namen sie auch führen mögen, abgefertigt; sie können alle viel der Pädagogik nützen, aber ihre sämtlichen Forderungen auf keine Weise befriedigen. Und sind sie nur durch ein freiwilliges Zusammentreten der Mitglieder entstanden, nicht durch eine Anordnung der Regierung, und werden auch von dieser nicht beaufsichtigt, so ist im allgemeinen, wie wir später zeigen werden, auf die Dauer kein besonderes Heil zu erwarten.

Die sogenannten philologisch-pädagogischen Seminare sind in ihrer jetzt bestehenden Gestalt, aufrichtig geurteilt, nichts anderes als philologische, und können auch deshalb nichts anderes sein, weil ihre Direktoren, wenn sie auch oftmals längere Zeit Schulmänner gewesen sind, doch niemals wohl in der Theorie der Pädagogik schulmäßig gebildet wurden, niemals die Pädagogik ausschließlich als ihr Fach studiert haben, und sich auch nicht selbst mit ihrem weitern wissenschaftlichen Anbau ganz vorzugsweise beschäftigen mögen, was wir doch gewiß von den Direktoren eines Seminars, in dem Pädagogik gelehrt und wissenschaftlich angebaut werden soll, von den Vertretern der Pädagogik auf der Universität erwarten müssen. Die Thätigkeit dieser philologisch-pädagogischen Seminare beschränkt sich auch fast lediglich auf philologische Gegenstände, und es gilt daher von ihnen, was wir von den philologischen gesagt haben. Wenn sie sich aber auch, ihrem Titel vollkommen genügend, mit der Pädagogik neben der Philologie auf irgend eine Weise beschäftigen, so ersetzen sie dennoch ebenso wenig wie die philologischen die eigentlich pädagogischen Seminare. Die Pädagogik muß in ihrer Pflanzschule Hauptsache sein; und ist ein pädagogisches Seminar zur Bildung der Lehrer für gelehrte Schulen bestimmt, so müssen in ihm zum Zweck der Pädagogik auch philologische Übungen vorgenommen werden, aber nicht mit größerem Eifer, als historische, mathematische, naturwissenschaftliche, philosophische u. s. w.; denn eine humanistische Bildung nach den richtigen Begriffen unserer Zeit verlangt alle diese Wissenschaften in zweckmäßiger Verbindung. Ein seinen Zweck wirklich erfüllendes philologisches Seminar, und desgleichen ein pädagogisches, kann auf keine Weise vereinigt werden, da eben der Zweck eines jeden ein durchaus verschiedenartiger ist.*)

*) Vergl. Willmann, Die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich. Pädagogisches Correspondenzblatt 1882, 1 u. 2.

Katechetische Seminare sollen auf der Universität, so viel ich weiß, bestehen, damit in ihnen Studierende geübt werden, Begriffe aus Kindern durch sie selbst zu entwickeln und zur deutlichen Erkenntnis zu bringen; zweitens, damit sie die besondere Anwendung der Katechetik auf den Religionsunterricht kennen lernen und sich auch hierin Geschicklichkeit erwerben. Das erstere dient offenbar nur zum Mittel für das letztere, denn das ganze Institut ist, wie schon ein Blick auf seine Mitglieder lehrt, rein theologisch, und nichts muß dem angehenden Prediger mehr am Herzen liegen, als Fertigkeit in dem Unterricht zu gewinnen, durch welchen er für seinen Beruf, Religionslehrer zu sein, befähigt wird. — Was das eigentliche Katechisieren an sich anbetrifft, so ist es keinem Zweifel unterworfen, daß es in formeller Hinsicht noch sehr der weiteren Ausbildung bedarf (73). Es scheint das Künstlerische in dieser Art des Unterrichtes nicht allein darin zu bestehen, daß der Lehrer so frage, daß der Schüler nur eine einzige, bestimmte Antwort geben könne, sondern ganz besonders auch darin, daß er das Kind dahin bringe, selbst Fragen vorzulegen, zu deren Lösung es wiederum vom Katecheten womöglich durch Fragen geleitet wird. Um Kinder zu solchen Fragen zu bringen, muß der Katechet die eigene Produktivität der Ideen in ihnen anregen, die eigene Kombination der Vorstellungen in ihnen selbst vermitteln. So nur erzeugt er in ihnen lebendiges Interesse für die Sache und gründliche Erkenntnis der in Rede stehenden Begriffe, in welcher sich das Kind zuletzt für Sinn und Herz befriedigt fühlt. Thut der Katechet weiter nichts, als daß er eine Frage nach der anderen folgen läßt, wie sie seine vorher niedergeschriebene Disposition angiebt, in welcher er die Begriffe erläutern zu können glaubt, so ruft er nicht nur nicht jene eigene Produktivität im Kinde hervor, sondern erstickt sie sogar in ihrem Keime. Das Kind, welches vom Lehrer angehalten wird, auf vorgelegte Fragen nur zu antworten, ist mit seiner ganzen Aufmerksamkeit, mit seiner ganzen Denkkraft auch allein auf diese Fragen gespannt: ist die eine beantwortet, so thut es weiter nichts, als auf die folgende aufpassen; ihm kommt auch nicht im entferntesten in den Sinn, über den Gegenstand auf seine eigene Weise nachzudenken und nach seiner Erkenntnis aus eigener Kraft zu streben, ohne sich Schritt für Schritt führen zu lassen. Ist aber Entwickelung von Begriffen die Aufgabe der Katechetik, so leuchtet von selbst ein, daß sie allein beim Religionsunterricht nicht genügt (74). Die Religion ist nicht allein Sache des Verstandes, sondern auch des Gefühls, und muß namentlich bei der zarteren Jugend als Gefühl behandelt werden. Ist in dieser Zeit

nicht das religiöse Gefühl angeregt und genährt, umsonst bemühen wir uns dann in späteren Jahren, ihm Tiefe und Wärme zu verleihen; und welch' ein unversieglicher Schatz der Freude und des wahren Lebensglückes ist dadurch dem Manne vorenthalten! Nur bei Knaben, die schon eine gewiß nicht unbedeutende Reife erlangt haben, kann die Katechetik im Religionsunterrichte mit in Anwendung kommen. Jede Religion, und vornehmlich die christliche, hat ihren historischen und dogmatischen Teil. Jenen aus Kindern heraus zu katechisieren, fällt schwerlich jemandem ein; aber ebenso wenig auch möchte es durchweg mit dem dogmatischen Teile gelingen. Zwar hält man das christliche Dogma für das richtige und für uns allein gültige, welches sich vernunftgemäß erörtern läßt. Aber daraus, daß diese Dogmen des Christentums wohl von Leuten mit vielseitiger wissenschaftlicher Bildung, geübter Urteilskraft und einem großen Schatze von Lebenserfahrung entwickelt werden können, daraus folgt doch offenbar noch nicht, daß dasselbe auch bei Knaben möglich sei, welchen jene Eigenschaften noch abgehen und welche überdies noch gar kein Interesse für alle jene Dogmen in sich fühlen. Nehmen wir nun endlich solche Zöglinge der Schule, die als reifende Jünglinge die obersten Klassen besuchen, so scheint es doch gewiß notwendig, daß sie in den Religionsstunden auch an das Auffassen zusammenhängender religiöser Vorträge gewöhnt werden, damit sie auch in gehöriger Stimmung Kanzelvorträge zu verstehen und ihre Lehren dem Herzen einzuprägen vermögen. Aus diesem allen geht hervor, daß katechetische Seminare nicht einen Religionslehrer für die Schule bilden können. Viele Seminare scheinen sich aber auch nicht einmal dieses Ansehen geben zu wollen; denn sie begnügen sich mit der ersten der oben genannten Aufgaben, welche solchen Instituten gestellt werden, mit der Entwickelung der Begriffe durch die Knaben selbst. Und was nützen sie dann? Fällt die Antwort auf diese Frage wohl überlegt aus, so wird man den Nutzen solcher Institute nur darin finden, daß die Mitglieder nach Deutlichkeit der Begriffe in ihren Katechumenen strebend, selbst zur Deutlichkeit und zum einfachen und leichtfaßlichen Ausdruck ihrer Ideen gelangen, wodurch das Anfertigen ihrer Predigten bedeutend erleichtert wird und diese auch an Brauchbarkeit gewinnen. Mit dieser Antwort aber möchte man offenbar jenen katechetischen Seminaren jede pädagogische Bedeutsamkeit absprechen und sie gleichsam nur für Vorschulen der homiletischen erklären und aller Schein selbst, als könnten sie pädagogische Seminare in irgend einem Punkte entbehrlich machen, fiele von selbst weg. Betrachten wir nun noch die äußere Einrichtung vieler solcher katechetischen

Seminare, so scheinen sie nicht einmal geeignet, ihren einseitigen Zweck zu erfüllen. Denn bei einer Einrichtung derselben, nach welcher die Katechumenen fast jedesmal andere sind und stets über einzelne, in keinem Zusammenhange stehende Begriffe katechisiert wird, bei einer Einrichtung, nach welcher jeder einzelne alle Jahre kaum drei bis vier halbe Stunden mit ihm vollkommen unbekannten Knaben diese Übungen anstellt, hat offenbar kein anderer einen Gewinn davon, als der Direktor, und dieser auch weiter keinen, als daß er eine Masse schlechter und guter Versuche in der angegebenen Weise zu katechisieren kennen lernt.

Aber mögen katechetische Seminare auch aufs trefflichste eingerichtet sein, würden sie auch die besten Religionslehrer zu bilden vermögen, so könnten sie dennoch nicht pädagogische Seminare ersetzen; denn der Religionsunterricht ist doch nur ein Teil des Gesamtunterrichtes der Schule, und Katechetik nur ein Teil der Didaktik. Wie man nun in keiner anderen Wissenschaft und Kunst aus einem Teile die ganze vollkommen erlernen kann, ebenso wenig erlernt man natürlich auch durch Kachetik und Katechisieren die Pädagogik und ihre allseitige Ausübung; und wie man eines Teiles einer Wissenschaft und Kunst nie gründlich kundig ist, ohne die ganze studiert und geübt zu haben, ebenso wenig wird man ein geschickter Katechet werden, ohne ein theoretisches und praktisches Studium der gesamten Pädagogik. Daher ist denn auch jede Lehre über Katechetik unbrauchbar, wenn sie nicht die ihr gebührende Stelle in den Vorträgen über die gesamte Pädagogik findet, und alle katechetischen Übungen können mit einem ihrem Zweck wahrhaft entsprechenden Erfolge nur in einem pädagogischen Seminare angestellt werden.

Außerdem bestehen noch auf den meisten Universitäten homiletische Seminare. Daß sie die pädagogischen ersetzen sollten, kann ich mich nicht erinnern, irgendwo gehört oder gelesen zu haben. Solches zu behaupten, sind wohl auch unsere Homiletiker viel zu stolz; denn wie könnte wohl die Homiletik eine Dienerin der Pädagogik sein? Dagegen haben wir schon früher gezeigt, daß die pädagogischen Seminare zur Bildung des Theologen für seinen Beruf außerordentlich viel beitragen, daß sie als fast unentbehrliche Vorschulen für die homiletischen anzusehen sind, und zwar noch um so mehr, wenn, wie gezeigt ist, die katechetischen Seminare in pädagogische aufgehen müssen.

Fassen wir nun alle die hier genannten Institute zusammen, so finden wir in ihnen von den als unerläßlich erwiesenen theoretisch-pädagogischen Studien und Übungen kaum die geringste Spur, ja,

ihre Eigentümlichkeit machte dieselben oft ganz unmöglich. Was die praktischen anbetrifft, so wurden die im Unterrichten selbst bei weitem nicht in dem umfassenden Maße angestellt; aber ebenso wenig in der erforderlichen Weise die praktischen Übungen, welche mehr mittelbar zur Universitätsbildung eines Pädagogen unerläßlich sind, ich meine die Übungen im Anfertigen schriftlicher Abhandlungen, im Disputieren und in freier Rede. In Rücksicht auf die Theologen ist hierfür noch am meisten gesorgt; dagegen für die Philologen von Fach äußerst wenig und für die Mathematiker und für die Studierenden der Naturwissenschaften gar nicht. In den homiletischen Seminaren werden Predigten gefertigt und beurteilt, dann auch wirklich gehalten unter Aufsicht und Kritik des Direktors dieses Institutes. Aber diese Übungen beziehen sich doch nur auf Gegenstände der Theologie und scheinen außerdem noch an einem Fehler zu leiden, nämlich an dem, daß der Direktor allein die Fehler und Mängel hervorhebt, beleuchtet und verbessert, woraus nicht immer dem Studenten die deutliche Erkenntnis seiner Fehler entsteht, und um vieles seltener noch das Wissen, es künftig einmal besser zu machen. Diese Einsicht möchte sich wohl nur durch Disputationen der Studierenden selbst unter sich und mit dem Direktor über die Arbeiten gewinnen lassen.

Auf Disputierübungen, versteht sich, wenn sie auf die richtige Weise angestellt werden, muß wegen ihres außerordentlichen Nutzens für den Theologen und Pädagogen besonders großer Wert gelegt werden. Es wird durch sie ein äußerst produktiver Austausch der Ideen in den Gang gesetzt, schnelle Besonnenheit und Leichtigkeit in ihrer Entwickelung und Kürze, Bestimmtheit, Deutlichkeit, Gewandtheit, Lebendigkeit und Kraft im Ausdruck erzeugt, Irrtümer von Grund aus vertilgt und die Wahrheit bis in die tiefsten Wurzeln erforscht und erkannt. In philologischen Seminaren wird nun zwar disputiert, aber nur in lateinischer Sprache, es können also durch sie offenbar nicht jene bedeutenden Vorteile für die vaterländische Rede gewonnen werden, oder höchstens nur mittelbar und ganz außerordentlich schwach. Die scharfe Zeichnung des Gedankens durch das Wort, die ihn in seinen feinsten Zügen erfaßt und schildert, ist nur in der vaterländischen Sprache möglich. Ein solcher Zauber im lateinischen Ausdrucke, ein solches Befruchten der Ideen durch den Modus der Sprache, wie wir ihn ganz besonders bei Eichstädt bewundern, wird nur sehr wenig Sterblichen von seltenem Talent und nach vieljährigen Studien zu teil. Der Anfänger hat bei einer fremden Sprache zu viel Aufmerksamkeit und Nachdenken auf die Worte selbst zu richten und kann

daher von beiden auch nicht viel noch auf die Sache verwenden und nach Fülle und Tiefe der Gedanken streben; seine Disputation dringt nicht tief unter die Oberfläche und dreht sich gewöhnlich nur in Worten herum. Dann ist aber auch gerade das lateinische Wort selbst in philologischen Seminaren ein Hauptzweck der Disputationen, sowie der schriftlichen Abhandlungen, und die Gegenstände dazu sind fast immer nur grammatischer Art, kaum einige Male aus der Geschichte, aus den Antiquitäten und dergleichen hergenommen. Besser können Disputationen in philosophischen Gesellschaften auf der Universität angestellt werden; aber wie oft finden sich hier solche Gesellschaften? Könnte dem auch abgeholfen werden, so würden sich doch auch hier die Disputationen nur auf Gegenstände der Philosophie beziehen.

Als Redeübung muß allerdings das Abhalten vorher vollständig niedergeschriebener Predigten angesehen werden. Unbedingt ist es eine ganz vorzügliche Vorübung zur Bildung des freien Vortrages, wenn zuerst Gegenstände in Art einer Rede schriftlich behandelt und durchgefeilt, dann wörtlich memoriert und vorgetragen werden; indem durch den beim Niederschreiben auf den Ausdruck gewandten Fleiß, durch das Einprägen wohlgebauter Sätze auch die freie Rede bedeutend vervollkommnet wird. Bedenken wir aber, daß der Lehrer sich nicht auf alles, wo er Beredtsamkeit, und zwar ergreifende und eindringende, zeigen muß, vorbereiten kann, daß die schulmeisterliche Beredtsamkeit eine ganz eigentümliche ist, in der mehr als in jeder anderen der Augenblick gebietet, so werden wir jenen Vorträgen memorierter Reden, wie sie zum Erwerbe der Kanzelberedtsamkeit in homiletischen Seminaren geübt werden, nur eine sehr geringe Bedeutung auf die rhetorische Bildung des Schulmeisters beimessen. Überdies gehören ja auch jene Redeübungen in homiletischen Seminaren nur den Theologen, so daß der Studierende der Philologie, der Mathematik und der Naturwissenschaften keinen Teil an ihnen hat.

Nichts macht also die pädagogischen Seminare auf der Universität unentbehrlich und kann sie unentbehrlich machen; überall leuchtet ihre Notwendigkeit aufs deutlichste hervor.

Vierte Abteilung.

Einrichtung der pädagogischen Seminare auf der Universität.

Vorbemerkung des Herausgebers.

Auf die folgenden Auseinandersetzungen Brzoskas beziehen sich offenbar die Worte Herbarts (aus der Anzeige des Brzoskaschen Buches, Willmann II, 271): „Dem Vorwurfe, die Forderungen zu hoch zu spannen, wird das angezeigte Buch schwerlich entgehen." In der That sind dieselben auch erfolgt. So schreibt Gräfe (Allgemeine Pädagogik 2. Bd. 1845, S. 491): „Der leider zu früh verstorbene Verfasser spannt seine Forderungen etwas zu hoch, nicht bloß in Bezug auf die Konjunkturen der Zeit, sondern auch auf die Sache selbst. Sonst ist aber das Buch vortrefflich." Und Stoy sagt in seiner Encyklopädie (2. Aufl. S. 428): „In neuerer Zeit, im Jahre 1836, war es Brzoska, welcher zuerst mit dem durchgebildeten Plane eines pädagogischen Seminars hervortrat, aber wegen der Unausführbarkeit seiner Anforderungen keinen Erfolg erzielte." Wir teilen zwar diese Meinung, nehmen aber den Verfasser mit Herbart in Schutz (Anzeige, 271): „Einem Schriftsteller, der von der Einrichtung eines pädagogischen Seminars handelt, kann es leicht begegnen, daß er Forderungen aufstellt, die sich auf dem Papier gut ausnehmen, in der Praxis aber kaum ausführbar sind. Gleichwohl darf man ihm dies nicht übel deuten; denn wenn ihm kein Ideal vorschwebt, läuft er nicht bloß Gefahr, ins Kleinliche zu verfallen, sondern auch in seinen Gedanken selbst an solchen Schwierigkeiten zu kleben, die wirklich nicht überall und nicht immer vorhanden sind, vielmehr unter günstigen Umständen und bei gutem Willen sich in der That wohl heben lassen." Allerdings erregt eine Stelle in der IV. Abteilung ganz besonders das Bedenken Herbarts (Anzeige, 272): „Da finden sich neben recht guten Angaben über die Arbeiten der Seminaristen auch kurze Äußerungen über das, was den Grund und Boden eines pädagogischen Seminars ausmachen muß, die bei aller Kürze gar sehr ins Große gehen. Mit dem Seminar müsse eine gelehrte Unterrichtsanstalt, alle Arten von Bürgerschulen, mit Einschluß einer Anstalt, worin der Unterricht wie in Dorfschulen erteilt werde, eine voll-

ständige Erziehungsanstalt für höhere und niedere Stände verbunden sein. Die Unterrichtsanstalten sollen auch nicht nur Knabenschulen sein, sondern nebenan müßten auch Mädchenschulen sein; — der Direktor des Seminars müßte zugleich Direktor aller zu demselben gehörenden Schulanstalten sein. Diese Größe (kaum erträglich für den Direktor selbst, noch weniger aber für seine Mitarbeiter) möchte wohl das Gegenteil der von uns verlangten Kleinheit werden. (Vgl. den Anfang der Anzeige, 270.) Je größer, je schulmäßiger, desto mehr würde die Eigentümlichkeit des Seminars verloren gehen. Je mehr das Bedürfnis des Unterrichtes der Kinder vorwiegt, desto mehr erneuert sich der Druck, der Drang, den alle Schulen empfinden, wo man heut die Bewegung fortsetzen muß, in die man gestern geraten war. Man kann die ausgefahrenen Geleise nicht verlassen, man hat Massen vor sich, statt Individuen zu beobachten . . . . . Der Verfasser, sollte er eine Anstalt nach seinem Sinne stiften, würde bald einen Wald neben sich aufwachsen sehen, der ihm zu dicht werden könnte." — Übrigens hat Brzoska selbst, ohne darum seinen Idealplan aufzugeben, in seinem „Plan zur Einrichtung der Zeit und der Wissenschaft entsprechender pädagogischer Studien auf der Universität zu Jena" seine Forderungen bedeutend ermäßigt. (S. die letzte Anmerkung und Thaulow, Notwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars. Berlin 1845, S. 5 ff.)

Einrichtung der pädagogischen Seminare auf der Universität.

1.

Aus dem, was wir über die notwendige Art und Weise des Studiums der Pädagogik gesagt haben, ergiebt sich auch leicht die Einrichtung pädagogischer Seminare. Es kommt hierbei darauf an, daß alle die, welche sich der Pädagogik befleißigen, zu einem sicher zum Zweck führenden Studium angeleitet werden und zwar so, daß das freie Selbstforschen so viel als möglich begünstigt wird und daß sie alles durch Bearbeitung in individueller Weise zu ihrem wahren Eigentume machen können; daß ihnen alle Mittel zu einer umfassenden theoretischen Bildung und vollkommen hinreichende Veranlassung und Gelegenheit zu pädagogischen Beobachtungen und zu praktischen Übungen, sowohl in Rücksicht auf Regierung und Zucht, als auch auf den Unterricht geboten werde. Es muß hierbei besonders die Aufmerksamkeit unablässig auf die zu beachtenden Punkte gelenkt und gelehrt werden, alle sich darbietenden Erfahrungen unbefangen und deutlich aufzufassen und in den richtigen Zusammenhang zu bringen, aus ihnen die möglichen Schlußfolgen zu ziehen und Winke zu neuen Beobachtungen und Erfahrungen zu finden; endlich muß auch dafür gesorgt sein, daß der angehende Lehrer und Erzieher sich die wissenschaftliche Bildung in der Gestalt und Fülle aneigne, wie er sie für sein Geschäft notwendig braucht, und das Vermögen, dieses sowohl, als seine Erfahrungen mit Deutlichkeit, Leichtigkeit, Kraft und Gefälligkeit mündlich und schriftlich an den Tag zu legen. Wie alles dies zu veranstalten sei, davon läßt sich vieles nicht beschreiben und vieles kann durch äußere Einrichtung der Seminare nicht erreicht werden, sondern es hängt lediglich von der Tüchtigkeit des Direktors ab.

In einem pädagogischen Seminare auf der Universität sollen Lehrer für Gymnasien und höhere Bürgerschulen gebildet werden; es

sollen die Geistlichen die pädagogische Vorbereitung für ihren theologischen Beruf erhalten und zugleich mit den niederen Stadt- und Dorfschulen theoretisch und praktisch vertraut gemacht werden; von ihnen allen soll die Pädagogik in ihrem ganzen Wesen und Umfange kennen gelernt und kultiviert werden; endlich sollen angehende Staatsmänner eine Übersicht über das Erziehungs- und Unterrichtswesen erhalten: daher müssen mit dem pädagogischen Seminare eine gelehrte Unterrichtsanstalt, alle Arten von Bürgerschulen mit Einschluß einer Anstalt, in welcher der Unterricht wie in Dorfschulen erteilt wird, und eine vollständige Erziehungsanstalt für höhere und niedere Stände verbunden sein. Die Unterrichtsanstalten dürfen aber nicht bloß Knabenschulen sein, sondern es müssen auch nebenan Mädchenschulen bestehen, indem die Bildung des weiblichen Geschlechtes, der ersten natürlichen Erzieher aller Jugend, von außerordentlicher Bedeutung in der Menschenerziehung ist und wir daher auch tüchtige Lehrer für sie haben müssen und weil der angehende Pädagog sich in ihrem Unterrichte viele im hohen Grade nützliche Erfahrungen erwirbt, die ihm ohne das nicht zu teil werden. Von nicht geringem Nutzen wird es ferner sein, wenn jene Unterrichtsanstalten solche Schulen sind, an denen auch ältere, bereits erfahrene und in der Pädagogik wissenschaftlich gebildete Lehrer arbeiten, die sich zum gemeinschaftlichen Zwecke der Bildung junger Lehrer mit dem Direktor freundlich vereinigen, indem dadurch die Anfänger mehr durch Beispiel zum Nacheifern und Wetteifer angeregt, mancher Gegenstand gründlicher und umsichtiger beleuchtet und dadurch mannigfachere Ideen in Umlauf gesetzt werden. Ist hierbei jedoch ein Konflikt denkbar, so ist es besser, diese Vorteile zu opfern, als die Einheit zu stören. Es versteht sich von selbst, daß der Direktor des Seminars zugleich auch der Direktor aller der zu demselben gehörenden Schulanstalten sein muß.

A. Einteilung und Beschäftigung der Mitglieder des pädagogischen Seminars.

Sämtliche studierende Mitglieder des Seminars werden zunächst in zwei Klassen eingeteilt, in wirkliche Mitglieder und Expektanten.

Die erste Klasse zerfällt wiederum in zwei Abteilungen, in
Mitglieder des ersten Ranges und
Mitglieder des zweiten Ranges.

Jedes Mitglied muß ohne Ausnahme diese drei Stufen nach einander durchmachen.

Die Aufnahme als Expektant in das pädagogische Seminar ist nur unter folgenden Bedingungen möglich:

1) daß der Kompetent ein Zeugnis der Reife von der Schule aufzuweisen hat;

2) ein Zeugnis des Wohlverhaltens während des bisherigen Aufenthaltes auf der Universität;

3) daß er eine genügende Abhandlung über eine vom Direktor des pädagogischen Seminars ihm gestellte Aufgabe aus dem Felde der ihm am meisten bekannten Schulwissenschaft eingereicht habe samt allen auf der Universität, im philologischen Seminare oder sonstwo gemachten Arbeiten;

4) daß er folgende Kollegien fleißig gehört zu haben nachweisen kann:

a) Logik, Anthropologie, Physiologie und Psychologie;
b) Encyklopädie und Methodologie des philologischen Studiums, — lateinische und griechische Grammatik (dies letztere kann dem Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften erlassen werden);
c) Geschichte des Altertums, besonders der Griechen und Römer, — mittlere und neuere Geschichte, — allgemeine Kulturgeschichte. Hierzu die notwendigsten Hilfsdisziplinen, namentlich die Geographie mit der Geschichte der Welt- und Erdkunde;
d) die niederen mathematischen Disziplinen, sowohl der Arithmetik, als der Geometrie; dazu die allgemeinen Anfangsgründe der Astronomie und Mechanik;
e) Naturgeschichte;
f) allgemeine Encyklopädie der Wissenschaften und Künste;
g) Theorie des deutschen Stils und Rhetorik.

Um in die Zahl der wirklichen Mitglieder zu treten, muß der Expektant folgende Kollegien auf der Universität regelmäßig und mit Erfolg besucht zu haben, den Beleg liefern können:

a) praktische Philosophie, — Geschichte der Philosophie, — Theorie der Kunst;
b) griechische und römische Litteratur und Altertümer, — Mythologie der Griechen und Römer, — Archäologie der Kunst. (Die übrigen hierher gehörigen Disziplinen können in der späteren Zeit der Teilnahme am Seminar gehört werden); endlich mehrere exegetische Kollegien, vornehmlich über Schulautoren, und womöglich zum Zwecke der Schule; unter diesen ganz vorzüglich

über Homer. Bei dem Philologen und Pädagogen von Fach ist es unerläßliche Bedingung, bei den übrigen aber sehr wünschenswert, daß der Expektant an den Übungen des philosophischen Seminars teilgenommen habe und an ihnen ununterbrochen teilzunehmen fortfahre;

c) Geschichte der Litteratur im Mittelalter und in der neueren Zeit, — vaterländische Geschichte;

d) der Mathematiker von Fach die höheren mathematischen Disziplinen;

e) Mineralogie, — Botanik, — Zoologie, — Physik, — Chemie;

f) Encyklopädie und Methodologie des pädagogischen Studiums, — allgemeine Pädagogik, — Unterrichtswesen.

Diese und alle übrigen pädagogischen Kollegien müssen die Mitglieder des pädagogischen Seminars bei dem Direktor desselben gehört haben. Dies macht die Einheit des Instituts unbedingt notwendig. Alle Unterrichtsanstalten des pädagogischen Seminars, in denen der Seminarist zu unterrichten hat, sind nach einem festen Plane des Direktors eingerichtet; nach den Grundsätzen desselben werden alle theoretischen und praktischen Übungen angestellt; denn welch' ein Wirrwarr würde entstehen, wenn einer nach diesen Grundsätzen, der andere nach anderen arbeiten wollte. Damit ist aber nicht gesagt, daß der Seminarist keinen andern Dozenten über Pädagogik hören dürfe, daß er Sklave der Ansichten des Seminardirektors sein und bleiben müsse. Ein wohleingerichtetes Berufsstudium jeder Wissenschaft, und ganz besonders der Pädagogik, verlangt aber, daß der Anfänger sich zuerst mit Einem Systeme ganz gründlich bekannt mache, um sich in der Wissenschaft zu orientieren und sich eine Basis für eigene Forschungen zu sichern; und da ist denn wohl nichts natürlicher, als daß er zu dem Zwecke das System des Seminardirektors wähle, der von seiten der Regierung durch die ihm anvertraute Stellung als ein tüchtiger Pädagog anerkannt ist, und weil jeder bei der Aufnahme in das pädagogische Seminar von ihm examiniert wird, und dann auch nach seinen Grundsätzen arbeiten muß. Später kann und muß der Seminarist jede Gelegenheit benutzen, den Bereich seiner Kenntnisse auszudehnen und sie vielseitiger zu machen, und zu dem Zwecke auch wo möglich einen oder mehrere andere Dozenten der Pädagogik hören. Dadurch wird das eigene Nachdenken mannigfach angeregt, die Produktionskraft erweckt und somit der Eifer für die Sache gestärkt.

Außerdem muß der Expektant:

g) die Versammlungen sämtlicher Seminaristen, in welchen die

einzelnen Punkte der gehaltenen pädagogischen Vorträge ausführlicher im Wechselgespräche zwischen ihnen und dem Direktor erörtert und eingeprägt werden, regelmäßig und mit reger Teilnahme besucht haben;

h) eine Prüfung über die mit f bezeichneten Doktrinen der Pädagogik überstanden haben;

i) ein Zeugnis der moralischen Aufführung bis zur Zeit der Aufnahme unter die wirklichen Mitglieder des pädagogischen Seminars aufweisen.

Die mit allen ordentlichen Mitgliedern des pädagogischen Seminars anzustellenden Übungen, an welchen auch meistenteils nach dem Gutachten des Direktors die Expektanten teilnehmen können, sind: (75)

a) Anfertigung historischer, philologischer, mathematischer, naturhistorischer, philosophischer und theologischer Abhandlungen zum Zwecke der Erziehung und des Unterrichts, zuerst nach gegebenen Meisterwerken.

b) Interpretationen einzelner Stellen der für Schulzwecke vornehmlich geeigneten Klassiker des Altertums sowohl, als der neueren Zeit, nicht allein in bezug auf die Form, sondern auch auf den Inhalt, eingerichtet nach bestimmten Fähigkeiten, Kenntnissen und nach der Bestimmung der Schüler.

c) Anfertigung von Dispositionen zu Katechisationen; vollständige Bearbeitung derselben und praktische Durchführung der möglichst gelungenen nach geschehener Censur.

d) Studium der vorzüglichsten pädagogischen Werke mit Exzerpieren (nach der Angabe des Direktors).

e) Freie Vorträge selbstgefertigter Abhandlungen über historische und philosophische Gegenstände. Geübtere dürfen auch nur eine gehörige Disposition anfertigen und während des Vortrags die Ausarbeitung extemporieren.

f) Beurteilung des Inhalts und der Form der im Seminar angefertigten Abhandlungen und ihres Vortrags, der Interpretationen, Dispositionen, Katechisationen u. s. w., sowohl mündlich gleich nach der Mitteilung, als auch durch eine ausführliche schriftliche Rezension. — Rezensionen sonstwo erschienener pädagogischer Schriften.

g) Möglichst häufiger Besuch der Lektionen der unterrichtenden Seminaristen und des Direktors (wo zugleich ältere Lehrer arbeiten auch Besuch der Lehrstunden derselben). Schriftliche Mitteilung der hierbei gemachten Beobachtungen und Erfah-

rungen nicht ohne Rücksicht auf die wahrgenommene Eigentümlichkeit des Unterrichtenden, seiner Manieren und der Behandlung der Schüler nach allen pädagogischen Rücksichten, mit gesammelten Belegen.

h) In derselben Weise Relationen über das, was bei dem Besuche fremder Schulen der Bemerkung wert schien. Zu dem Zwecke muß allen Mitgliedern des pädagogischen Seminars vom Direktor bis zum jüngsten Expektanten der Besuch jeder Schule freistehen.

i) Relationen über öffentliche Prüfungen in den zum Seminar gehörigen Schulen oder in fremden.

k) Disputierübungen über die Abhandlungen jeder Art, auch über einzelne Sätze in deutscher Sprache.

Dabei ist natürlich notwendig, daß jeder Seminarist sein Privatstudium der bis dahin getriebenen Schulwissenschaften und besonders die gewählte Fachwissenschaft fortsetze (76). Am Ende jedes Semesters wird von jedem ohne Ausnahme ein nicht oberflächlicher Bericht über den Gang dieser Studien und über alles, was dabei auf irgend eine Weise bemerkenswert sein kann, dem Direktor eingereicht. Abgesehen davon, daß hierdurch jeder zu ununterbrochenem Fortstudium der Schulwissenschaften angehalten wird, so behält hierdurch der Direktor selbst eine hinreichende Kenntnis von dem Stande der fachwissenschaftlichen Bildung eines jeden Seminaristen, was für alle seine Einrichtungen und Anordnungen von außerordentlichem Werte ist.

Außerdem sind die Mitglieder des zweiten Ranges und die Expektanten zu allerlei Unterstützungen der älteren unterrichtenden Seminaristen und der Lehrer an den obersten Klassen der etwa mit dem Seminar verbundenen Schulen, zum Beispiel zur Korrektur der Exerzitien, zur Ausfertigung der Zeugnisse, zur Durchsicht der Ferienarbeiten, zur Inspektion in Schreib- und Zeichenstunden (damit der Lehrer seine ganze Aufmerksamkeit und Zeit auf Verbesserungen der Schreib- und Zeichenübungen wenden kann) u. s. w. verpflichtet.

Für die Mitglieder des zweiten Ranges bestehen außerdem noch folgende besondere Studien und Übungen:

a) Besuch der noch fehlenden, zum vollständigen Kursus gehörigen pädagogischen Kollegien.

b) Einzelne während der Versammlungen der Seminaristen mit den Lehrlingen der Seminarschulen zu haltenden Unterrichtsstunden.

c) Nachhilfe einzelner oder mehrerer in gewissen Lehrgegenständen zurückgebliebener oder neu hinzugekommener Knaben. Doch muß

dies unter spezieller Aufsicht eines in demselben Fache unterrichtenden ordentlichen Mitgliedes und des Direktors geschehen. Beide Seminaristen reichen am Ende jedes Monats oder nach geendeter Nachhilfe einen ausführlichen schriftlichen Bericht über die gemachten Beobachtungen ein. Wenn es nötig ist, können auch diese Mitglieder des zweiten Ranges für die des ersten Ranges vikarieren.

Diejenigen Seminaristen, welche durch die genannten theoretischen und praktischen Übungen, die zu einem Versuch im zusammenhängenden Unterrichte erforderliche Einsicht und Gewandtheit und zugleich eine genügende wissenschaftliche Bildung in dem Unterrichtsgegenstande erworben haben, bilden die

Mitglieder des ersten Ranges.

Ihnen wird, nachdem sie zuvor die Lektionen des in demselben Fache unterrichtenden Lehrers längere Zeit ununterbrochen besucht und auch wenigstens einen Monat in desselben und in des Direktors Beisein unterrichtet haben, eine ununterbrochene Lektion anvertraut. Über diesen fortlaufenden Lehrübungen in dem Lieblingsfache dürfen aber nicht solche in anderen Gegenständen unterbleiben, sollten es auch nur Nachhilfen zurückgebliebener Knaben sein.

Sobald als möglich unterrichtet der Seminarist des ersten Ranges in mehr als einer Lektion, damit ihm das Auffassen der Individualität seiner Zöglinge erleichtert werde. Doch darf namentlich in der ersten Zeit die ihm aufgetragene Stundenzahl nicht größer als acht bis zehn sein, teils damit ihm hinlängliche Zeit zur Vorbereitung, zum pünktlichen und ausführlichen Anfertigen seines über jeden einzelnen Schüler zu führenden Tagebuchs, wie zu anderen pädagogischen und schulwissenschaftlichen Studien gelassen und ihm auch die Lust am Lehrgeschäft erhalten und genährt werde.

Für die Seminaristen, welche willens sind, Hauslehrer zu werden, ist es von Vorteil, wenn sie während ihrer Teilnahme am pädagogischen Seminar, um sich einigermaßen mit den Eigenheiten des Hauslehrerlebens bekannt zu machen, unter Aufsicht des Direktors in Familien Privatstunden erteilen.

Auch die Mitglieder des ersten Ranges dürfen, wie jeder andere Seminarist, jedesmal nur nach der vom Direktor in den Vorlesungen beschriebenen und in den Konversatorien weiter erörterten und auch praktisch gezeigten Methode und in den von ihm bestimmten Grenzen unterrichten. Doch ist jeder Seminarist verpflichtet, auf die sich etwa

hierin durch verschiedene, vorher nicht zu berechnende Umstände möglichen momentanen Mängel den Direktor aufmerksam zu machen, und Vorschläge zu ihrer Beseitigung vorzulegen. Der Direktor wird gern dieselben berücksichtigen, indem es ein Grundsatz für ihn sein muß, den Mitgliedern des ersten Ranges so viel als möglich freie Hand zu lassen. Doch darf keine Änderung in dem Unterrichte und in der Disziplin ohne Zustimmung des Direktors unternommen werden. — Übrigens sind auch die ordentlichen Mitglieder des ersten Ranges zum Vikarieren verpflichtet.

Zu den bereits angegebenen allgemeinen Übungen kommen für die Mitglieder des ersten Ranges noch folgende besondere hinzu:

a) Abfassung der S. 125 f. bezeichneten Monographien. Zur Grundlage derselben werden besonders die in einem Tagebuche bei eigenen Studien und eigener Praxis niedergeschriebenen Bemerkungen benutzt.

Ebenso muß am Ende jedes Vierteljahrs ein Gesamtresultat der über jeden einzelnen Schüler gemachten Beobachtungen in Rücksicht seiner Aufführung, seines Fleißes, seiner Aufmerksamkeit und seiner Fortschritte dem Direktor mitgeteilt werden.

b) Untersuchungen im Felde der Geschichte der Pädagogik nach den Quellen, wobei dargelegt werden muß, ob irgend eine pädagogische Ansicht an und für sich richtig, ob sie also überhaupt anwendbar sei, oder unter gewissen Umständen, und noch für unsere Zeit. Bei den durch die historischen Studien zur Kenntnis gebrachten Methoden können praktische Versuche außer dem Gange der gewöhnlichen Unterrichtsstunden, jedoch nur mit ausdrücklicher Bewilligung und unter spezieller Aufsicht des Direktors gemacht werden.

c) Spezielle Aufsicht über einen oder mehrere unter seine besondere Aufsicht gestellter Knaben mit monatlicher schriftlicher Berichterstattung. (Kein Seminarist darf bei vorgefallenen gröberen Unordnungen der Schüler größere und am wenigsten Körperstrafe vollziehen und eine Anordnung zur künftigen Verhütung solcher Vorfälle treffen, ohne Rücksprache mit dem Direktor. Leichtere Strafen nach den bestehenden Schulgesetzen sofort zu verhängen, muß ihm natürlich unbenommen bleiben.)

d) Aufsicht über die Lektionen der Mitglieder des zweiten Ranges und Berichterstattung über dieselben.

Alle Seminaristen müssen am Schlusse jedes Halbjahrs eine Abhandlung größeren Umfanges, deren Thema entweder vom Direktor

gegeben, oder doch von ihm bestätigt ist, einreichen. Dieser Termin darf nur nach dem Gutachten des Direktors, in Rücksicht auf die Größe des Gegenstandes, erweitert werden. Alle Vierteljahre muß jeder eine Arbeit geringeren Umfangs bereit halten, z. B. Interpretationen, historische Vorträge u. dergl., die nach der Reihe im Seminar abgehandelt werden. Ebenso müssen die schriftlichen Rezensionen in der vom Direktor zu bestimmenden Zeit abgefaßt werden.

In jeder Woche versammeln sich sämtliche Mitglieder des Seminars zweimal zu zweistündigen Konferenzen. Die eine ist lediglich bestimmt zum Vorlegen und Durchgehen der Berichte, zum Vortrage der Abhandlungen, der Interpretationen, der Rezensionen, zu Disputierübungen, überhaupt zu allen hierher gehörigen Übungen des pädagogischen Seminars.

In der zweiten werden außerdem die Lehrlinge der Seminarschulen abwechselnd in den einzelnen Lektionen teils vom Direktor des Seminars, teils von Seminaristen geprüft. Hierdurch erwächst für die letzteren eine neue praktische Übung; sie und der Direktor bleiben in genauer Kenntnis des Ganges des ganzen Unterrichts in der Anstalt; auch bietet es eine ganz treffliche Gelegenheit dar, zur Entdeckung etwaiger Mängel und zu Blicken in die Individualität der Knaben, die während des Schulunterrichts nicht möglich sind.

In den vier anderen Wochentagen versammeln sich die Seminaristen des zweiten Ranges und die Expektanten zu einem zweistündigen Konversatorium, in welchem die jedesmaligen pädagogischen Vorlesungen des Direktors im Wechselgespräch zwischen ihm und den Studierenden behandelt werden. Es ist von Vorteil, wenn an diesen Versammlungen auch die Seminaristen des ersten Ranges teil nehmen (77).

B. Disziplinargesetze.

Alle Seminaristen sind verpflichtet, jede Versammlung regelmäßig zu besuchen. Der Übertretungsfall dieses Gesetzes, wie der über die Ablieferung der Abhandlungen größeren und kleineren Umfanges und der Rezensionen u. s. w., zieht, sobald er nicht durch triftige Gründe entschuldigt wird, eine angemessene Geldstrafe zu; ein dreimaliges Wiederholen desselben Verweisung aus dem Seminar.*)

*) Ziller vertrat einen anderen Standpunkt. Er legte das Hauptgewicht auf das freie, unmittelbare Interesse der Praktikanten. Außer den zwei bis vier

Ein notwendiges Versäumen der Versammlungen oder der Unterrichtsstunden muß, um jede Unordnung zu vermeiden, außer bei plötzlicher Krankheit den Tag zuvor angezeigt werden.

Jeder Lehrer verläßt nicht eher das Lehrzimmer, bis sich der Lehrer für die folgende Stunde eingestellt hat.

Auch für den Übertretungsfall dieser Gesetze müssen verhältnismäßig kleinere Geldstrafen angesetzt werden.

Jeder Seminarist muß sich allen Verfügungen des Direktors, in betreff des pädagogischen Studiums, welcher Art sie auch sein mögen, willig unterwerfen.

Es muß dem Direktor zur Pflicht gemacht sein, alle Individuen, welche zu geringe Anlagen oder zu wenig Neigung zum Lehrfache deutlich an den Tag legen, sowie alle, welche sich diesem hohen Berufe auf irgend eine Weise unwürdig zeigen, sofort aus dem Seminar zu verweisen.

2.

Bei einem oberflächlichen Blicke auf die hier beschriebene Einrichtung des pädagogischen Seminars möchte vielleicht mancher sie in diesem oder jenem Punkte für zu genau und streng halten; ob aber der Kenner der Sache bei tiefem Eingehen in dieselbe dieser Meinung beitreten kann, muß ich bezweifeln. Selbst jeder Seminarist wird sich ihr gern unterziehen, sobald er zu dem Grade der Kultur überhaupt und der pädagogischen Erkenntnis gekommen ist, einzusehen, daß zum ernsten Zwecke auch ernste Mittel und Maßregeln ergriffen werden müssen, und wie ernst, bestimmt und fest die Form einer Pflanzschule der Pädagogik beschaffen sein muß, wenn sie überhaupt ihren Zweck erfüllen soll. Man lasse nur eine einzige der gemachten Bestimmungen weg und sehe zu, ob auch so der Zweck des Institutes vollständig erreicht werden kann. Ich schreibe hierüber nicht, wie es nach einer Theorie sein könnte, sondern wie ich nach mancher glücklichen und traurigen Erfahrung überzeugt bin, daß es unbedingt sein muß. Wer eine andere Einrichtung vorzöge, den, fürchte ich, möchten bei ihrer

---

wöchentlichen Unterrichtsstunden, dem Praktikum und Kritikum und einmaligem Hospitieren waren die Seminarmitglieder nicht zu sonstigen Arbeiten, selbst nicht zum regelmäßigen Besuch des Theoretikums verpflichtet. Der Herausgeber dieses Buches schließt sich Zillers Ansicht an. Auch er ist davon überzeugt, daß „energische Kraft, Anstrengungen und Aufopferungen des Willens nur aus unmittelbarem Interesse hervorgehen". (Ziller, Philosoph. Ethik. Leipziger Seminarbuch, 3. Aufl., § 8. Morres, a. a. O. S. 60.)

Erprobung in der Praxis trübe Erfahrungen gewiß nicht zu lange über die Wahrheit meiner Ansicht in Zweifel lassen.

Aber auch die zweckmäßigsten Statuten eines pädagogischen Seminars sichern, wie jeder gern einräumen wird, noch nicht unzweifelhaft glückliche Resultate. Es bedarf keines Beweises, daß diese vorzüglich von der Person des Direktors und ebenso sehr von der stets sorgfältigen Obhut und Aufsicht der höheren Schulbehörde über dasselbe abhängen. Nur wer mit dem auf vielen Universitäten vorherrschenden Studiengeiste ganz unbekannt ist, kann sich einbilden, die Studenten würden sich, ohne weitere Anregung höheren Ortes, von dem vorzüglichen Werte einer schulgerechten pädagogischen Ausbildung und ihrem außerordentlichen Berufsleben überzeugt, sobald die Gelegenheit geboten wäre, zur Teilnahme drängen. Solchem Wahne wird sich überdies niemand hingeben, der bedenkt, daß die Erkenntnis des Wertes und der Notwendigkeit einer Sache erst aus der Kenntnis derselben entstehen kann, und daß eine solche Kenntnis der Pädagogik erst durch ihr Studium und zwar vorzüglich in einem pädagogischen Seminar erworben werden muß. Allerdings werden sich auf jeder Universität einige junge Männer finden, welche begierig jede Gelegenheit zu einer vielseitigen Ausbildung ergreifen; aber die Zahl derselben, man mache den Versuch, wird immer außerordentlich gering bleiben. Die bei weitem meisten besuchen während der Universitätsjahre keine anderen Kollegien, als die, welche die Regierung gehört zu haben buchstäblich verlangt, um Ansprüche auf eine Brotstelle machen zu können. Zuweilen werden einige zu einem neuen gemeinsamen wissenschaftlichen Unternehmen eben durch seine Neuheit angezogen, aber das einzige Wort: „arbeite“ kühlt diesen Eifer in einigen Wochen und dann sind, wie ich aus Erfahrung weiß, weder Erinnerungen an die Erhabenheit des Zweckes, noch Handschlag, nicht gegebenes Ehrenwort und eigenhändige Unterschrift sie zu fesseln vermögend. Ganz anders wird sich jedoch die Sache gestalten, wenn sich die Regierung ins Mittel legt, wenn auf ihre Veranlassung ein pädagogisches Seminar in der beschriebenen Art eingerichtet und unter das Direktorium des ordentlichen Professors der Pädagogik gestellt und von ihr selbst noch in sorgfältige Obhut und strenge Aufsicht genommen wird. Diese Sorgfalt der Regierung für das Gedeihen des pädagogischen Seminars und die durch dasselbe bezweckte wachsende Blüte des gesamten Schul- und Erziehungswesens im Staate wird sich vor allem darin an den Tag legen, daß sie die auf keine Weise umgehbare Verfügung treffe, daß kein Theolog zum zweiten

Examen gelassen wird, welcher nicht durch ein Zeugnis des Seminardirektors nachweisen kann, daß er auf der Universität einen vollständigen pädagogischen Kursus durchgemacht und genügende Zeit am pädagogischen Seminar fleißig teilgenommen habe; daß in diesem zweiten Examen nicht nur sämtliche im pädagogischen Seminar gefertigten Abhandlungen vorzulegen verlangt, sondern auch Prüfungen über alle Disziplinen der Pädagogik mündlich und schriftlich und auch Probelektionen (namentlich in niederen Volksschulen) angestellt werden. Ebenso unbedingt notwendig ist eine zweite Verfügung, ohne die offenbar die pädagogischen Seminare für gänzlich unnütz erklärt werden, daß nämlich im ganzen Staate keinem die Erlaubnis, irgend einen Schulunterricht, unter welcher Form und unter welchem Vorwande es auch sein mag, zu erteilen, gestattet werde, wenn er der Regierung nicht ein Zeugnis des Seminardirektors über seine dazu im pädagogischen Seminare erworbene Tüchtigkeit aufweisen kann, und wenn er nicht außerdem noch vor der höchsten Schulbehörde ein schriftliches und mündliches Examen sowohl in den Schulwissenschaften, als ganz besonders in sämtlichen pädagogischen Disziplinen und Probelektionen zu unbedingter Zufriedenheit bestanden hat.

Solche Prüfungen und Probelektionen sind zwar nach der beschriebenen Vorbereitung in einem pädagogischen Seminar und nach einem über den mehr oder weniger glücklichen Fortgang derselben ausgestellten Zeugnis des Direktors nicht durchaus notwendig, doch sind sie immer sehr zu empfehlen, teils weil durch sie der Fleiß der Studierenden bedeutend angeregt und das ganze Seminar besser kontrolliert werden kann, teils weil dadurch der Lehrerstand seine eigentliche Abgeschlossenheit, ich möchte sagen, gewissermaßen auch seine äußere Würde erhält; teils aber auch, damit die Mitglieder der höchsten Behörde selbst über jeden ihnen untergeordneten Lehrer ein möglichst genaues und selbstgebildetes Urteil haben.

Hat aber der Staat auch das Recht, von jedem Lehrer eine Bürgschaft seiner Thätigkeit zu verlangen und ihn einer Prüfung zu unterwerfen und auch die Eltern zu nötigen, nur einem gehörig vorbereiteten und geprüften Lehrer ihre Kinder anzuvertrauen? Wird dadurch nicht die Freiheit des Unterrichts und das Elternrecht verletzt? Dieses sind eigentlich so unnötige Fragen, daß es fast ebenso unnötig ist, darauf noch eine Antwort zu geben; doch soll es geschehen, da sie einmal gestellt werden. Die Freiheit des Unterrichts besteht nicht darin, daß jeder, der da will, unterrichten darf, sondern darin, daß, der da unterrichten kann, nicht in seinem Willen vom Staate bis ins

Kleinste beschränkt ist (78). Hat der Staat das Recht, ja vielmehr die Pflicht, für die Amtstüchtigkeit in betreff jeder anderen Staatsfunktiion zu sorgen und sich auch für dieselbe eine Bürgschaft durch Prüfung zu verschaffen, warum sollte es ihm nicht auch in Bezug auf das Schulamt freistehen? Und wird in jeder anderen Wissenschaft und Kunst alle Pfuscherei aufs strengste untersagt und bestraft, warum soll es nicht in der Pädagogik geschehen? Oder schlägt man die durch pädagogische Pfuscherei leicht erzeugten unheilbaren Verkrüppelungen des Gemütes geringer an, als Verkrüppelungen einzelner Gliedmaßen, deren Heilung durch einen geschickten Arzt noch möglich ist? Es ist in der That schwer zu bestimmen, ob die oberste Schulbehörde, welche keine sichere Bürgschaft für die Amtstüchtigkeit des Erziehers und Lehrers verlangt, mehr die Würde des Lehrers, oder ihre eigene verletzt. — Der einzelne Bürger, der seinen Kindern einen Lehrer oder Erzieher wählen will, die Stadtobrigkeit, welche für eine Schule eine Wahl treffen soll, ist ja, wie früher hinlänglich bewiesen wurde, oft, auch wenn sie den Superintendenten und die ganze Geistlichkeit zu Rate zieht, gar nicht im stande, die Tüchtigkeit derer, die sich dazu darbieten, zu prüfen und zu beurteilen. Wie oft kommt beiden gar nicht einmal in den Sinn, prüfen zu wollen. Wie oft wird die Wahl von seiten der Stadtobrigkeit lediglich nur nach Konnexionen und kleinlichen Umständen getroffen. Wie oft sehen wir nicht, daß Eltern ihre Kinder dem anvertrauen, der am besten der Eitelkeit der Eltern zu schmeicheln versteht, der am eifrigsten mit dem Hausherrn politisiert, seine Ansichten für durchaus wahr und erhaben erklärt, seine witzigen Einfälle aus vollen Backen belacht, überhaupt jeder seiner Schwächen huldigt und, geht man reell zu Werke, am wenigsten Honorar verlangt und die übertriebensten Versprechungen macht, mag es auch sonst auf den ersten Blick klar sein, daß der Erkorene sich auf keine Weise zum Lehrer oder Erzieher eigne. Und was heißt es denn, dem Rechte des Staates das Elternrecht entgegenstellen wollen? Ist dieses etwas anderes, als dem Staate das Mittel nehmen wollen, seinen Zweck zu erfüllen? Denn hat der Staat ein besseres Mittel, auf die Realisierung seines höchsten Zweckes hinzuarbeiten, als die Erziehung der Jugend? Und muß nicht überhaupt der Staat zu allem Freiheit und Recht haben, was ihm zur Erreichung seines höchsten Zieles unzweifelhaft behilflich ist? Er ist sonst ein Institut ohne die Möglichkeit vollkommener Realisierung seines Zweckes, man könnte sagen, ein Institut ohne allen Zweck. In welcher Beschränktheit und Jämmerlichkeit stehen wir mit solchen

Ansprüchen dem Altertume gegenüber! Wir zeigen damit nur zu deutlich, daß wir auch nicht den geringsten Begriff von Vaterlandsliebe, nicht einen Funken von Eifer für allgemeines Menschenwohl besitzen. Wer hat das Unheil, das aus verkehrter Erziehung entspringt, zu tragen? Allerdings oft die Familie; aber um vieles gewisser und empfindlicher der Staat und die ganze Menschheit. Sollte also der Staat und in ihm die Menschheit kein Recht haben, sich gegen dieses Unheil zu schützen und zu sichern?

3.

Alle Seminare, die zu anderen Zwecken auf der Universität errichtet sind, sehen wir durch das Wohlwollen der Regierung zum Anspornen des Eifers, wohl auch als Anerkennung der mit der Teilnahme an ihnen verbundenen Anstrengung, durch mehrfache Begünstigung gehoben. Verdient irgend ein Universitäts-Institut in diesem Punkte eine Berücksichtigung, so das pädagogische Seminar am meisten. Denn die Vorteile, welche es darbietet, übertreffen weit die aller übrigen Institute, und nichts kann mit den Anstrengungen und Aufopferungen, welchen sich seine Mitglieder unterziehen müssen, verglichen werden. Man darf auch billigerweise nicht übersehen, daß sie ihre Studienzeit bedeutend verlängern müssen, und daß sie schon während ihrer für den Beruf vorbereitenden Studien durch theoretischen Anbau der Wissenschaft und durch Erziehung der Jugend dem Staate nützlich sind. In anderen Seminaren erhalten die fleißigsten und geschicktesten Mitglieder, zuweilen auch, was keineswegs nachzuahmen ist, die ältesten, Stipendien. Stipendien in der Art zu geben, daß, wer sie einmal erhalten hat, sie auch bis zu seinem Austritte erhält, scheint ebenso verwerflich. Es muß auf keine Weise das pädagogische Seminar zu einer Art faulen Pfründe erniedrigt werden, sondern es muß vielmehr auch von dieser Seite mit Rücksicht auf die menschlichen Schwächen, besonders junger Leute, die Teilnahme und die Anstrengung stets rege erhalten werden; und tausend Gründe gebieten, nur das Verdienst anzuerkennen und zu belohnen. Daher scheinen Prämien allein empfehlenswert, sowohl für die ausgezeichnetsten Abhandlungen, als auch für die größte dargethane Geschicklichkeit im Erziehen und Unterrichten am Schlusse jedes Jahres erteilt. Nur denen, welche sich längere Zeit als am meisten tüchtig bewährt haben, darf eine bestimmte jährliche Unterstützung zugesichert werden, aber natürlich nur auf so lange, als sie sich tüchtig beweisen, indem auch dies viel beitragen

wird, den Eifer der Seminaristen anzufeuern. Die reichlichste Unterstützung der Art muß der von den Seminaristen erhalten, welchen sich der Direktor zur Erleichterung seines Geschäfts zum Inspektor der Anstalt gewählt hat, teils weil er unter den Seminaristen die bei weitem größte Mühe auf sich nehmen muß, teils weil es von großem Vorteil ist, wenn in der Besetzung dieser Stelle nicht häufig gewechselt wird. Ferner ist, um den Fleiß im Seminar auf alle Weise anzuregen, besonders notwendig, daß die Besetzung der Hauslehrer- und Schullehrerstellen, wie der Pfarreien, die mit Schulinspektionen verbunden sind, in der Art geschieht, daß der tüchtigere Seminarist auch immer die bessere Stelle empfange. Eine andere durchaus nötige Unterstützung für das gesamte pädagogische Seminar wäre eine Bibliothek, welche wenigstens die am meisten erforderlichen Hilfsmittel zum Studium den Seminaristen darböte. Doch müßte die Bibliothek nicht mit der der Universität vereinigt sein, indem sie dann nicht zum ungestörten Gebrauche der Seminaristen in jedem Augenblicke zur Hand wäre. Der sich jetzt in den meisten Universitätsbibliotheken vorfindende Vorrat pädagogischer Bücher ist meistenteils außerordentlich dürftig. Der Grund davon liegt einmal darin, daß die, welche über die Fonds zu verfügen haben, nicht das Bedürfnis pädagogischer Studien kennen und Bücher für andere Fächer notwendiger halten, und zweitens darin, daß bisher auch äußerst selten nach pädagogischen Büchern Nachfrage war. Von den Mitgliedern des pädagogischen Seminars zu verlangen, sie sollten sich selbst die zu ihrem Studium notwendigen Bücher anschaffen, wäre nicht nur die größte Unbilligkeit, sondern auch eine offenbare Thorheit; ersteres, weil dieselbe Forderung ja nicht an die Mitglieder anderer Seminare, deren Anstrengungen und Leistungen viel geringer sind, gestellt werden, letzteres, weil doch eine gar zu bedeutende jährliche Ausgabe erforderlich ist, die auch beim besten Willen nicht der wohlhabendste Student, und das ist bis jetzt gewöhnlich nicht der angehende Schulmann, überwinden kann, um nur das Allernotwendigste der pädagogischen Litteratur sich allmählich anzuschaffen. Ebenso müßten die vorzüglichsten Zeitschriften, und namentlich die pädagogischen, für das Seminar gehalten werden, sowohl, damit die Seminaristen in die Kenntnis der gesamten litterarischen Thätigkeit und besonders in der Pädagogik gesetzt würden, als auch, damit sie einige Musterrezensionen, wie sie doch zuweilen gefunden werden, vor sich sehen. Endlich wäre auch sehr zu wünschen, daß für das pädagogische Seminar eine Summe Geldes bestimmt werde, um die vorzüglichsten in ihm verfertigten Abhandlungen dem Drucke

übergeben zu können. Hierdurch würden nicht nur die Resultate der Forschungen und Arbeiten des Institutes dem Publikum bekannt und ein wechselseitiger Austausch derselben unter den verschiedenen Seminaren befördert, sondern auch wiederum der Eifer der Studierenden auf eine treffliche Weise angespornt und erhalten. Ob durch alles das, was für die Pädagogik auf der Universität zu thun ist, die Ausgaben des Staates für den Unterricht erhöht werden würden, läßt sich geradezu nicht bestimmen. Es hängt dabei außerordentlich viel von der Eigentümlichkeit der Universitätsstadt, wo ein solches Institut errichtet werden soll, und von der der Schulen, welche mit demselben verbunden werden können, ab. Sind z. B. alle die nötigen Schulen bereits vorhanden, so wird schon dadurch, daß der Seminardirektor an die Stelle der Direktoren (die anderweitig angestellt werden können) jener Schulen tritt, ein Fond gewonnen, durch welchen sämtliche Ausgaben des Seminars gedeckt sind. Hierzu käme denn auch noch der Fond, welcher dadurch gewonnen würde, daß auf den unteren und mittleren Klassen statt angestellter Lehrer Seminaristen unterrichteten. Überdies könnte man ja auch mehrere Stipendien, die jetzt so oft, ohne daß Leistungen damit verbunden sind, erteilt werden, zur Unterstützung der Seminaristen verwenden. Und wäre wirklich ein neuer Geldaufwand unumgänglich, und wäre er auch ein sehr bedeutender, dürfte dies von der Einrichtung pädagogischer Seminare auf der Universität zurückschrecken, wenn man den durch sie zu erringenden Gewinn in Betracht zieht? Kann der Staat überhaupt sein Vermögen besser anwenden, als zu einem Institute, welches das beste Werkzeug ist, seinen höchsten Zweck auf dem geradesten Wege zu fördern? (79)

Aber nicht allein von seiner den Zweck erfüllenden inneren und äußeren Einrichtung und auch nicht ausschließlich von dem Einwirken der obersten Schulbehörde hängt, wie wir bemerkten, das Gedeihen der pädagogischen Seminare ab, sondern ebenso sehr von der Tüchtigkeit des Direktors. Wir wollen dieselbe in ihrer wünschenswerten Vollkommenheit zu beschreiben suchen; und wenn auch hier die Wirklichkeit nicht alle Wünsche befriedigt, so wird sie doch die meisten erfüllen müssen. Die Hauptbedingung zu einem solchen Direktor eines pädagogischen Seminars wird offenbar die sein, daß er allen Anforderungen, welche an einen tüchtigen Pädagogen überhaupt zu stellen sind, genügt. Er wird demnach das ganze Feld der pädagogischen Wissenschaften und aller ihrer Hilfsdisziplinen in guter Schule und selbstforschend durcharbeitet haben und viel erfahren

und geübt sein in jeder praktischen Rücksicht; er wird der Pädagogik ganz ausschließlich und voll wahrer Begeisterung zu leben, Heiterkeit und Tiefe des Gemütes, vielseitige Wissenschaft, geistige Frische und Geschmeidigkeit und Charakterstärke, aber auch körperliche Festigkeit besitzen.

In guter Schule selbst gebildet zu sein, das verlangt das Recht der Pädagogik zwiefach von ihm; einmal im allgemeinen nach ihren eigenen Grundsätzen, daß nur eine gute Schule eine möglichst vollkommene Bildung zu geben vermöge, und zweitens, weil man selbst, um eine solche Schule mit Glück zu beherrschen, von einem großen Regenten regieren gelernt haben müsse; doppelt trefflich, wenn er schon damals durch Teilnahme an der Regierung sowohl in der eines Seminars, als in der einer Erziehungs- und Unterrichtsanstalt geübt wurde. — Aber auch die beste Schule hilft wenig, wenn nicht ein eigenes vieljähriges, sich über die ganze Litteratur der Pädagogik verbreitendes Studium mit freier Kritik und selbständigem Anbau hinzukommt. Bekannt mit dem, was die Pädagogik zu ihrer Anwendung verlangt, wird der Direktor des pädagogischen Seminars in keiner Wissenschaft ganz unkundig sein, vorzüglich aber einer gründlichen, aus den Quellen erworbenen Kenntnis der Geschichte in allen ihren Hilfswissenschaften, vornehmlich aber der Kulturgeschichte sich erfreuen und nicht weniger einer umfassenden philosophischen Bildung, und besonders einer eindringenden psychologischen Erkenntnis. Geachtet, wie die philologischen Disziplinen und Gegenstände seiner eigenen Beschäftigung werden die mathematischen und naturwissenschaftlichen sein; er wird in ihnen nicht bloß ein oberflächliches Wissen besitzen, sondern vor allem in das Mark ihres Wesens eingedrungen sein. — So wie seine theoretischen Kenntnisse alle Zweige der Pädagogik umfassen, so darf auch keine Art und Weise ihrer praktischen Anwendung ihm unbekannt sein. Er muß durch vieljährige und mannigfache praktische Übungen sich die äußerste Gewandtheit im Gebrauche jeder bekannten Lehrweise in allen Unterrichtsgegenständen angeeignet haben und die Geschicklichkeit besitzen, in jeder etwa neuen sofort ihrer Beschreibung ganz entsprechende Versuche anstellen zu können. Er muß vertraut sein mit dem gesamten Schulwesen, mit jeder Art und Weise der Erziehung unter allen Bedingungen, mit den offiziellen und den daraus entstehenden Privatverhältnissen des Schulmannes, mit dem Leben des Hauslehrers und des Lehrers an Privatinstituten. Und von wem werden wir mehr wünschen, daß er von der Erhabenheit und Heiligkeit des pädagogischen Berufes ergriffen und begeistert

ist, als er, dessen Pflicht es ist, zur Erkenntnis der edelsten Wissenschaft zu führen und für sie Begeisterung anzufachen und stets lebendig zu erhalten? Von wem werden wir mehr Gefühl, Seelenstärke, Geschmeidigkeit des Geistes und Gesundheit des Körpers, mehr Energie und Menschenkenntnis erwarten, als von ihm, der überall so viel zu erziehen hat, der bei allen Widerwärtigkeiten, Sorgen und Anstrengungen seines pädagogischen Lebens einen heiteren Sinn, ein stets wachsames Auge und überall ein teilnehmendes Herz haben muß für die Zöglinge seiner Schule; der bei jedem pädagogischen Phänomen mit Leichtigkeit seine Ursachen und Folgen erkennen, hier sicher vorbeugen und abwehren, dort mit Erfolg bessern und unterstützen muß; der bei den vielfältigen Wünschen und Zweifeln, bei der oft vereitelten Erwartung oder Hoffnung, bei den bald heiteren, bald traurigen Aufregungen, wie sie insgesamt ununterbrochen in der Brust des jungen Lehrers auf- und abwogen, stets Hoffnung, Ausdauer, Ruhe, Besonnenheit und Überlegung in ihnen, jedem nach seiner Eigentümlichkeit zusprechend, zu erhalten hat. Wahrlich, das schon sind nicht leicht erfüllbare Forderungen, ist keine geringe Last, die auf den Schultern eines Seminardirektors ruht; und hierzu kommt noch seine äußere Thätigkeit, hierzu kommen noch seine Pflichten, die er als akademischer Lehrer und die er seiner Wissenschaft zu erfüllen hat. Einzeln aufgezählt, möchten es folgende sein:

1) Akademische Vorträge über alle Zweige der Pädagogik und nähere Erörterung derselben in den Versammlungen des pädagogischen Seminars.
2) Interpretationen einiger Hauptklassiker zum Zwecke der Erziehung in akademischen Vorträgen; und ebenso akademische Vorträge über andere Wissenschaften zum Gebrauche der Schule.
3) Unermüdliches Weiterforschen in der Pädagogik; wozu ununterbrochenes Studium der Gesamtfortschritte dieser Wissenschaft und der Schuldisziplinen gehört, mit den darüber dem Publikum darzulegenden Beweisen.
4) Sorgfältige Aufsicht auf die gewissenhafte Befolgung der Statuten und hierbei vorzüglich von seiner Seite regelmäßiges Abhalten der Versammlungen.
5) Anfertigung passender Aufgaben mit Nachweisung der Hilfsmittel.
6) Sorgfältige Korrektur sämtlicher Seminararbeiten.
7) Erhaltung des wissenschaftlichen Verkehres seines Seminars mit anderen, überhaupt mit dem pädagogischen Publikum.

Redaktion der für den Druck geeigneten Abhandlungen der Seminaristen.

8) Von Zeit zu Zeit Verfertigung und Vortrag einiger Musteraufsätze über die Gegenstände der Seminararbeiten.
9) Täglicher Besuch der Unterrichtsstunden in den Schulen des Seminars und Aufsicht über die von den Seminaristen außerhalb der Seminarschulen zu haltenden Unterrichtsstunden.
10) Selbstthätige Teilnahme am Unterricht in denselben.
11) So oft als möglich zu wiederholender Besuch anderer Seminare und Schulen und Relationen über dieselben im eigenen Seminare.
12) Alle Semester gewissenhafter und ausführlicher Bericht über das Seminar und die einzelnen Mitglieder an die Regierung und daher stets Aufzeichnen der hierüber gemachten Bemerkungen.
13) Ausstellung der beim Austritt der Studierenden aus dem Seminar oder sonstwie nötigen Zeugnisse.

Alle diese dem Seminardirektor zufallenden Arbeiten sind so viel in sich schließend und so mühevoll, daß sie für die Kraft Eines, selbst des tüchtigsten Mannes zu groß scheinen, weshalb denn auch ein berühmter Pädagog für ein pädagogisches Seminar zwei Direktoren verlangt hat. Bedenken wir aber wiederum, daß vollkommene Einheit in dem ganzen Treiben eines solchen Institutes, selbst bei scheinbar unbedeutenden Sachen, jedenfalls die erste und notwendigste Bedingung seines glücklichen Bestehens ist und daß eine solche Einheit schwerlich bei einem zweiköpfigen Regimente erreicht werden möchte, so müssen wir ohne Zweifel für Einen Direktor entscheiden, und können nur wünschen, daß die Regierung dazu mit der sorgfältigsten Prüfung den möglichst geeigneten Mann erwähle. Werden Schulen, an denen bereits erprobte Pädagogen arbeiten, mit dem pädagogischen Seminar verbunden, so kann daraus schon dem Direktor eine sehr bedeutende Hilfe erwachsen. Aber außerdem wird er sich jedenfalls aus der Zahl der talentvollsten, kenntnisreichsten und erprobtesten Seminaristen den vorzüglichsten zum Inspektor des Seminars erwählen, nicht allein, um auch hierdurch sich Erleichterung seiner Pflicht zu schaffen, sondern auch, weil es bei den Umständen und Verhältnissen, denen das Seminar und seine Mitglieder unterworfen sind, vieles giebt, wohin der Direktor nicht sehen kann und was ihm doch nicht unbekannt sein darf, vieles sich ereignet, was der Direktor selbst unberührt lassen muß und das doch nicht unberücksichtigt bleiben kann, und manches

zu reden ist, das durch den Direktor nicht besprochen werden darf. Dieser Inspektor muß selbst von der Regierung mit einer gewissen Autorität bekleidet werden.*) —

*) Zu diesen weitgespannten Anforderungen Brzoskas vergleiche die Thesen zweier Männer, welche ebenfalls wie Brzoska auf dem Boden herbartischer Pädagogik standen und reiche Erfahrung hinsichtlich der Einrichtung pädagogischer Universitäts-Seminare während ihrer langjährigen akademischen Wirksamkeit sammeln konnten. Wir meinen Stoy und Ziller, von denen der erstere ein pädagogisches Universitäts-Seminar, verbunden mit einer selbständigen Übungsschule in Jena, letzterer in Leipzig leitete. Bei beiden erscheinen die Forderungen Brzoskas wesentlich vereinfacht, ohne daß die Wirkung des pädagogischen Seminars dadurch etwa an Kraft und Nachhaltigkeit eingebüßt hätte — wenigstens nach der nicht geringen Zahl tüchtiger Pädagogen zu schließen, welche aus beiden Seminaren hervorgegangen sind. Siehe Anmerkung 80. Vergl. Bliedner, K. V. Stoy und das pädagogische Universitäts-Seminar. Leipzig 1886. G. Wiget, Zum Andenken an Prof. Dr. T. Ziller. Chur 1883. Desgl. Krusche, Deutsche Bl. f. erz. Unt. 1882, 26. Barth, Erziehungsschule. 1882, 9. Lange, Allgem. deutsche Lehrerzeitung. 1882, 40 u. 41. Bergner-Hoffmann, Pädag. Korrespondenzblatt. 1882, 3—5. Eine Geschichte des Leipziger pädagogischen Seminars fehlt leider noch.

Anmerkungen.

1) Immerhin ist seit dem Tode Brzoska's (1839) einiges geschehen, was die abgegebenen Urteile in etwas einschränken könnte. Die an Herbart sich anschließende Richtung hat es sich vor allem angelegen sein lassen, die Pädagogik im wissenschaftlichen Sinne auszubauen. Wir erinnern hier an folgende Werke: Strümpell, Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart. Braunschweig 1843. Derſ., Erziehungsfragen. Leipzig 1869. Derſ., Psycholog. Pädagogik. Leipzig 1880. Waitz, Allgem. Pädag. Braunschweig 1852. Neu herausgeg. von Willmann 1875. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1878. Derſ., Hauspädagogik. Leipzig 1855. Ziller, Einleitung in die allgem. Pädagogik. Leipzig 1856. Derſ., Die Regierung der Kinder. Leipzig 1857. Derſ., Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. 2. Aufl. von Vogt, Leipzig 1884. Derſ., Allgem. Pädagogik. 1. Aufl. Leipzig 1876, 2. Aufl. von Just, Leipzig 1884. Derſ., Philosoph. Ethik. Langensalza 1880. 2. Aufl. 1886. Derſ., Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. 1.—14. Bd. (15.—19. Bd. von Vogt). Kern, Grundriß der Pädagogik. 4. Aufl. Berlin 1887. Willmann, Pädagog. Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1886. Derſ., Didaktik als Bildungslehre. 1. Bd. Braunschweig 1882. Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des deutschen Volksschulunterrichts. I—VIII. Bd. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1878—1886. Ackermann, Pädagog. Fragen. 2 Teile. Dresden, Bleyl & Kämmerer. Dörpfeld, Grundlinien zur Theorie des Lehrplans; Derſ., Didaktischer Materialismus; Derſ., Zwei dringliche Reformen u. ſ. w. Gütersloh, Bertelsmann. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig 1886. — Für Verbreitung herbartischer Ideen arbeiten ferner folgende Zeitschriften: Dörpfeld, Evang. Schulzeitung. Jährl. 12 Hefte. 31. Jahrgang. Preis 6 M. Gütersloh. Mann, D. Blätter für erzieh. Unterr. Jährl. 52 Nrn. 14. Jahrg. Preis 6,40 M. Langensalza. Rein, Pädagog. Studien. Jährl. 4 Hefte. Neue Folge VIII. Jahrg. Preis 4 M. Dresden. Barth, Erziehungsschule. Jährl. 12 Nrn. 7. Jahrg. Preis 4 M. Leipzig. Wiget, Bündner Seminarblätter. Jährl. 6 Nrn. 5. Jahrg. Preis 1,60 M. Chur. Frick-Meier, Lehrproben und Lehrgänge. Bis jetzt 10 Hefte à 2 M. Halle. Vogt, Jahrbuch des Vereins für wiſſ. Pädagogik. Preis für Mitgl. 4 M. Dresden. Just, Die Praxis der Erziehungsschule. Altenburg. 1. Jahrg. Jährl. 6 Hefte. 4 M. — Auf dem Gebiete der Psychologie aber erinnern wir nur an Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. 2 Bde. 3. Aufl. von Cornelius. Cöthen 1884, und die im 2. Bd. S. 541 angezogene Litteratur. Eine ausführliche Bibliographie der an Herbart sich

anschließenden philosophischen und pädagogischen Richtung, bearbeitet von Pilz in Jena und Hoffmann in Leipzig, soll demnächst im Buchhandel erscheinen.

2) Herbart hält für den Hauptgrund unserer Schwäche in der Pädagogik falsche Freiheitslehre und Psychologie. In seiner „Kurzen Encyklopädie der Philosophie", 1. Aufl. 1831, S. 169 (in den sämtlichen Werken, herausgegeben von Hartenstein, 2. Bd. S. 150. Leipzig, Voß) sagt er: „Falsche Freiheitslehre und falsche Psychologie sind ganz eigentlich schuld daran, daß anstatt wahre Pädagogik eine Flut von pädagogischen Meinungen im Umlaufe ist, auf welcher zwischen den Klippen hindurchzuschiffen bloß die Befolgung einer kleinen Regel erfordert: medium tenuere beati. Damit lernt man nun freilich nicht viel." — In Herbarts „Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik", 2. Bd. S. 528, 1825 (Hartenstein, Bd. 6, S. 452) heißt es: „Die Psychologie wirkte falsch auf die Pädagogik. Dieser drang sie ihre Seelenvermögen und damit das sinnlose Problem auf, die einzelnen Vermögen sowohl als deren Gesamtheit zu stärken und mit allerlei Fertigkeiten auszurüsten. So ungefähr wie man die Gliedmaßen, die Muskeln des Leibes durch Übung stärkt, weil der Reiz zur Entwickelung des organischen Baues wirkt. Nun erschien die menschliche Seele unter dem Bilde einer Zwiebel, die unter allerlei Hüllen ihre schon organisierte Blume versteckt hält, und nur auf Nahrung wartet, um sich auszustrecken und ihr Verborgenes zu entfalten. Demnach sollte nun auch der Seele Nahrung zugeführt werden, damit sie sich entwickele; es sollten die Seelenvermögen durch allerlei Gymnastik aufgeregt werden. Nimmt man nun diese Ausdrücke für Gleichnisse, so heißt es von ihnen: omne simile claudicat; nimmt man sie gar für ernsthafte Angaben dessen, was der Erzieher zu besorgen habe, so muß der Leser aus den Untersuchungen dieses Buches wissen, wie gänzlich untauglich sie sind. Nur Einen Punkt hebe ich hervor: das Wichtigste der Erziehung ist die sittliche Bildung; wer aber kann diese übernehmen, wenn er sich einbildet, in der Seele stecke schon ein organischer Bau, der, so wie er einmal beschaffen sei, sich entwickeln müsse, weil etwas anderes aus dieser Seele machen zu wollen, ebenso thöricht sei, als aus einer Tulpenzwiebel eine Hyazinthe hervorziehen zu wollen? Wie nun, wenn unser Zögling die Organisation eines Spitzbuben in sich trägt? — Hier hilft man sich mit der Freiheit; wieder ohne zu überlegen, daß die Freiheit gerade von nichts anderem als von Kausalverhältnissen frei sein muß, wenn sie überall existiert; und daß alsdann die nicht geringere Thorheit an den Tag kommt, eine Kausalität durch Erziehung da ausüben zu wollen, wo gar keine Kausalität möglich ist. — Was ist die Folge von dem allen? Daß philosophierende Köpfe, wenn die falsche Psychologie bei ihnen einheimisch ist, gerade die Hauptsache, die sittliche Bildung, mit mißtrauischen Augen ansehen; daß sie den Mut nicht haben, diesen Gedanken ernstlich zu fassen. Diese Hauptsache aber hinweggenommen, läßt nur einige unbestimmte Gedanken übrig, von Kultur des Gedächtnisses, der Phantasie, des Verstandes u. s. w., die zu gar nichts dienen, als dem rohen Empirismus und der Routine, welche am Ende die Stelle der wissenschaftlichen Pädagogik vertreten, einige Lappen umzuhängen, die deren Blöße minder sichtbar machen." — — Dann S. 533: „Deutlicher schon werden die Vorteile einer verbesserten Psychologie, indem wir auf die Pädagogik zurückkommen. Zwar bin ich sehr weit entfernt, irgend welche Teile der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen

allein bestimmen zu wollen. Das Detail hängt immer, unmittelbar und zunächst, großenteils von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können, er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muß doch im voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muß einen Plan mitbringen, und er muß verstehen zu beobachten. Nun hängt zwar der pädagogische Plan ursprünglich ab von der Festsetzung des Zwecks der Erziehung, und diese von der praktischen Philosophie. Allein sobald man dem Werke auch nur in Gedanken näher treten will, ist es unvermeidlich, zur Psychologie sich zu wenden. In denjenigen pädagogischen Werken, welche hierbei die Abteilung der Seelenvermögen verfolgen, wird man bemerken, wie ihre Vorschriften, auch die vortrefflichsten, in einer gewissen Breite auseinander fließen; so daß nach allen Einzelnheiten immer noch die Bürgschaft für das Gelingen des ganzen Geschäfts vermißt wird. Es kann nicht anders sein. Erscheint einmal der menschliche Geist als ein Aggregat von Seelenvermögen, so muß die Lehre von der Bildung desselben auch ein Aggregat von Rücksichten, von Bedenklichkeiten und Warnungen, von Ratschlägen allerlei Art werden, bei denen man fürchtet, eins über dem andern zu vergessen oder zu verletzen, und nirgends solche Stützen findet, auf die man sich mit einiger Zuversicht lehnen könnte." — Wie schädlich die Lehre von der transcendentalen Freiheit der Pädagogik sein muß, hat Herbart gezeigt in seiner Abhandlung: Über die ästhetische Darstellung der Welt, S. 245 folg., 1804. Vergl. Willmann, Herb. Päd. Schriften. 2. Bd. S. 672: Philos. Grundlegung der Pädagogik. — Wer über falsche Psychologie nicht bloß den Philosophen hören will, der lese Niethammer: Streit des Philanthr. und Human. S. 282 u. folg. S. ferner Ziller, Einleitung in die allgem. Pädagogik. 1856, § 3. O. Flügel, Die Seelenfrage, S. 1—16. Thilo, Geschichte der Philosophie. 2. Aufl. Köthen 1881. Vogt, Kants Pädagogik, 2. Aufl. Langensalza 1883. S. 25 ff. u. S. 55. Vogt, Fichte's Reden an d. d. Nation. Langensalza 1882. S. 38, Anm. 2 u. S. 70 f. Vogt, Bemerkungen zum ersten Buch der allg. Pädagogik Herbarts in den „Deutschen Bl. für erz. Unter." Langensalza 1879, Nr. 4.

3) Die Sache ist von der äußersten Wichtigkeit, daher wollen wir über sie einige Urteile sachverständiger Männer anführen. Fr. Gedike in seinen Gesammelten Schulschriften, 1795, 2. S. 112—124 beim Beginn der Abhandlung: Ausführliche Nachricht von dem Seminarium für gelehrte Schulen: „Die Kunst, zu lehren — ist eine große und schwere Kunst. Sie ist nicht das Werk der bloßen Natur oder des Zufalls, sie ist das Resultat mehrjähriger Übung und Erfahrung, die jedoch immer besondere natürliche Anlagen voraussetzt. Freilich wird die Bildung des Schulmannes mehrenteils dem bloßen Zufall überlassen, man tritt in diesen Stand gewöhnlich ohne alle Vorbereitung, und so ist es ja kein Wunder, daß in keinem einzigen Stand die Zahl der Stümper und Pfuscher so groß, die Zahl der wahren Meister so klein ist. Die meisten haben nie Veranlassung gehabt, über Methode nachzudenken, noch weniger Gelegenheit, über Methode praktisch und anschaulich belehrt zu werden. Höchstens haben sie in unserem an Schriften der Art so fruchtbaren Zeitalter hier und da ein pädagogisches Buch gelesen. Aber — eine praktische Kunst läßt sich nicht durch Bücher erlernen. Um so gemeinnütziger sind die mancherlei Seminare zur Bildung geschickter Lehrer, die man hier und da angelegt hat. Dies ist besonders

ein Vorzug des preußischen Staates. Indessen denkt und dachte man gewöhnlich nur an Vorbereitung der Lehrer für niedere Schulen auf dem Lande und in kleinen Städten; die Vorbereitung der Lehrer für höhere und gelehrte Schulen ward und wird gewöhnlich dem Ungefähr überlassen." — Ähnlich Wiedeburg, Stifter und vieljähriger Direktor des Phil.-pädag. Instituts zu Helmstädt, in dessen Verfassung und Methoden, 1797, S. 9: „Alle übrigen Mitglieder des Staates vom Bauer und Handwerker an bis zum Gelehrten und Geschäftsmann jedes Faches, genießen mehrere Jahre hindurch Unterricht oder doch praktische Anleitung, welche eine nähere und ganz eigentliche Beziehung auf ihre Bestimmung haben, der Erzieher allein war bisher auch dieses so nötigen und billigen Vorteils beraubt. Er mußte mit der allgemeinen Bildung, die er als Mensch oder als Gelehrter in genere erhielt, zufrieden sein, von dem, was zu seinem Amte Eigenes erfordert wird, wurde ihm kein Wort gesagt. Denn als man die gegenwärtige Vorbereitungsart zu den Geschäften, welche wissenschaftliche Kenntnisse erfordern oder das Studieren auf Universitäten einführte, und jene Geschäfte in Klassen (Fakultäten) mitteilte, vergaß man das Erziehungsgeschäft entweder ganz oder hielt es für ein bloßes Nebengeschäft eines anderen Standes, zu welchem keine besondere Vorbereitung nötig sei. Wer predigen konnte, konnte nach den damaligen Begriffen auch erziehen. — Jetzt haben sich die Begriffe geändert (ob überall!): man sieht ein, daß die Anweisung und ganze Bildung der Jugend eine Kunst sei, die ihre eigene Theorie habe, vornehmlich aber durch Übung erlernt werden müsse; daß der Jugendlehrer ein sehr weites Feld menschlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, wenigstens im ganzen übersehen müsse, um aus jedem Reviere gerade das holen zu können, was er für einen jeden Zögling gebraucht, daß er die Gabe des Vortrags im möglich höchsten Grade besitzen müsse, um alle Arten des Unterrichts an jedes Genie und in jedem Alter desselben genau anschmiegen zu können. Man sondert daher nun dieses Geschäft von den Geschäften anderer Stände mehr ab. Zur Vorbereitung auf dasselbe sind Pläne und zu deren Ausführung hier und da auch schon besondere Anstalten gemacht." Hiermit wollen wir noch eine Stelle aus dem trefflichen Werke eines Mannes anknüpfen, der durch den gerechten Ruhm tiefer Kenntnis aller menschlichen Verhältnisse glänzt. Pölitz, Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt, 1806, 2 Bände, S. 16: „Da jede Fertigkeit nur durch Übung und Erfahrung erworben wird, so bereite man den künftigen Lehrer und Erzieher des Volkes ebenso in Seminaren auf seine Verhältnisse vor, wie man jeden Schneider und Schuster erst Lehrjahre bestehen läßt, ehe man ihn zum Meister ernennt. Soll man die schwerste Kunst auf der Erde, die Kunst Menschen zu erziehen und zu bilden, dem Zufalle überlassen! oder wird sie durch höhere Eingebung gewonnen? ..." Oder glaubt man, daß die praktische Fertigkeit der künftigen in Bürgerschulen und in Lyceen durch philosophische und theologische Kollegienhefte (!) erworben werde? — Es ist zu bedauern, daß, so viel auch gegen diese irrigen und schädlichen Ansichten des Erziehungswesens und der Lehrerverhältnisse gesagt und geschrieben worden ist, demungeachtet noch so wenige Anstalten zur Beseitigung derselben getroffen werden. Kommen wir etwa im neunzehnten Jahrhundert damit noch zu früh?"

Endlich fügen wir hieran noch Stephani, System der öffentlichen Erziehung, S. 66. Er nennt unter den Bedingungen einer zu stande zu brin-

genden Verbesserung des Erziehungswesens als die dritte: „die Anstellung solcher Männer bei den verschiedenen Zweigen desselben, welche alle zu ihrem Amte erforderliche Tüchtigkeit besitzen. Man wird die Wichtigkeit dieses Punktes um so lebendiger fühlen, wenn man sich daran erinnern will, was auf der einen Seite alles zur Veredlung einer ganzen Nation bewirkt werden kann, wenn das ganze Korps ihrer Erzieher das ist, was diese sein können und sollen; und von der anderen Seite, welcher Schaden derselben zuwachsen muß, wenn ihre Kräfte unter der Pflege schlechter Erzieher stehen, von welchen sie zum Teil niedergedrückt werden, zum Teil eine schiefe und unzweckmäßige Richtung empfangen. Um so viel mehr sehen wir uns berechtigt, unsere Verwunderung darüber an den Tag zu legen, wie man sich noch immer einen so geringen Begriff von der professionellen Geschicklichkeit eines Pädagogen machen und Stellen, wie die des Elementarschullehrers sowohl als die eines Staatserziehungsrats sehr oft mit Leuten besetzen kann, welche bis dahin ganz andere Fächer bearbeitet haben. Es gehören für jedes Gewerbe in der Welt eigene Anlagen, Kenntnisse und Fertigkeiten, wenn es gut betrieben werden soll; warum sollte dies bei dem größten Kunstwerke, die im Menschen liegenden Kräfte zu seiner Bestimmung zweckmäßig zu wecken und zu leiten, nur allein eine Ausnahme leiden?" —

Hinsichtlich der Bildung der Volksschullehrer ist in Deutschland in den letzten fünfzig Jahren außerordentlich viel geschehen (s. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin. Ausführliche Litteraturangabe in Niemeyers Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts. Ausg. von Rein. III. Bd. S. 91 f. Langensalza). Hiermit hat aber die Bildung der Lehrer für das höhere Schulwesen nicht Schritt gehalten (s. Frick, Die Einheit der Schule. Frankfurt a. M. 1884. Schriften-Niederlage des evangel. Vereins). In der pädagogischen Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen ist man im wesentlichen bis jetzt nicht weiter gekommen, obwohl bis in die neuere Zeit auf die Notwendigkeit derselben immer wieder hingewiesen und aufmerksam gemacht worden ist, namentlich aus der herbartischen Schule, wie folgende Angaben beweisen: Herbart (Ausgabe von Willmann) II. Bd. 3. 270. Pädagog. Korrespondenzblatt. Leipzig 1881, 4 u. 5. Waitz, Allgem. Pädagogik von O. Willmann, S. 536 ff. Mager, Pädagog. Revue. XI. Bd. S. 4 f. Stoy, Encyklopädie, S. 421. Stoy, Thesen. Allgemeine Schulzeitung, 1876, 26. Stoy, Das pädagog. Seminar zu Jena im 40. Jahr seines Bestehens. Jena 1883. Bliedner, K. V. Stoy u. d. pädagog. Univers.-Seminar. Leipzig 1886. Ziller, Grundlegung. 2. Aufl. S. 202. Ziller, Lehrplan d. Leipz. Übungsschule f. Stud. Leipzig 1863. Ziller, Jahrbuch. 1871, 221. Ziller, Thesen. (Dörpfelds drei Grundgebrechen, S. 128.) Vogt, Das pädagog. Universit.-Seminar. Leipzig 1884 und Jahrbuch. 1872, 316. Willmann, Die Vorbildung f. d. höh. Lehramt. Pädagog. Correspondenzbl. 1882, 1 u. 2. Wiget, Jahrbuch. 12. Bd. 291. Beyer, Für akadem. pädag. Seminare. Erziehungsschule. 1885. S. 49. (Andreä), Zur pädagog. Kritik mit bes. Rücksicht auf Bayern. München 1876. Frick, Seminar. praeceptorum. Halle 1883. Frick, Heft V. der Lehrgänge, S. 106—116, und Heft VI. Zur Frage der pädag. Seminare. Schiller, Berliner Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, 1837, 577—604. Schiller, Frick-Meier Lehrgänge, 1810, 109—114. Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. Leipzig 1886. S. 51 f. Schiller, Die pädag. Vorbildung. Gießen

1877. Alexi, Zur Reform der h. Schulen Deutschlands. Langensalza 1883. Alexi, Das höh. Unt.-Wesen in Preußen. Gütersloh 1877. —

Vergl. ferner folgende Schriften:

Thaulow, Notwendigkeit u. Bedeutung eines pädag. Sem. auf Universität. Berlin 1845. Bäbler, Die Errichtung pädag. Seminare an der Universität. Zürich 1873. Nohl, Pädag. Sem. auf der Universität. Neuwied 1876. Pädagogische Konferenz. Bonn 1876. (Protest von Rein, Dörpfelds evangel. Schulbl. Nov. 1876.) Dronke, Die Bildung der Lehrer u. s. w. Pädag. Archiv. 1877. 1. Lindner, Die pädag. Hochschule. Wien 1874. Muth, Das method. Seminar, Wien 1880. Erler, Seminar f. d. höh. Schulamt. Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1876, 417. Nötel, Die Ausbildung d. Kandidaten d. höh. Schulamts. Ebendas. 1877, 232. Auner, Einige Exkurse, betr. die Notwendigkeit zu d. Stud. für Gymnasiall. Hermannstadt 1874. Hofmann, Prakt. Vorbildung z. höh. Lehramt. Leipzig 1881. Wychgram, Dittes Pädagog. IV, 355. V, 459 (Görth.). Hoffmann, Thesen. Zeitschr. f. math. u. naturw. Unt. VI, 531 u. XVI, 489. Hampke, Aus meinem kleinen pädag. Seminar. Neue Jahrb. für Phil. u. Pädag. II. Abt. 1882, Heft 12, S. 593—619. Eilhard Wiedemann, Universität und Schule (Deutsche Revue. Märzheft 1883). F. Mützell, Uber das Protokoll der XI. Versammlung der Direktoren der westfälischen Gymnasien. Über die Vorbereitung u. Prüfung der Kandidaten des h. Schulamts. Berlin 1853. (Bes. abgedruckt in der Zeitschrift f. Gymn.-W. Jahrg. VII. Supplementband.) Hampke, Uber die praktische Vorbildung für das höh. Lehramt. (Verhandlungen der 38. Philologen-Versammlung in Gießen.) R. Steinmeyer, Zur Lehrerbildungsfrage, Progr. des Realgymnasiums zu Aschersleben 1887. H. Perthes, Pädag. Prüfung u. pädag. Akademien, zwei dringende Bedürfnisse unseres höheren Schulwesens. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen. XXXVII. S. 20—28. (Schulz), Erinnerungen an Fr. A. Wolf. Schulfreund, fliegende Blätter über Altes und Neues im Schulwesen. 1835. S. 20. Berlin, Oehmigen. Erler, Uberſicht über die preuß. Direktoren-Konferenzen. Berlin 1876. Wiese, Das höhere Schulwesen. I, 532. Schrader, Die Verfassung der höh. Schule. 2. Aufl. Berlin 1879. Schrader, Pädag. Seminare in der Encykl. v. Schmid. Roth, Gymnasialpädagogik. Stuttgart 1865. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. Erlangen 1862. Wanderungen eines deutschen Schulmeisters. Berlin 1874. S. 1 ff. Briefe über Berliner Erziehung, S. 99. Uber nationale Erziehung. Israel, Die pädagog. Bestreb. Weigels. Zschopau 1884. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, S. 608.

4) Richter, Betrachtungen über den Zweck der Erziehung und des öffentlichen Unterrichts, S. 7. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 8. Aufl. 1825, T. 2, S. 14 (Ausgabe von Rein, Langensalza 1884, 2. T., S. 9): „Der rechte Unterricht wirkt immer zu gleicher Zeit intellektuell, ästhetisch und selbst moralisch, und bildet den Lehrling nicht nur für die Schule, sondern für das Leben; macht ihn nicht bloß vielwissend, gründlich und gelehrt, sondern auch tüchtig für die Welt, und verhilft seinem inneren Leben zugleich zu dem reinen Selbstgenuß dessen, was er weiß und vermag." Vergl. hierüber besonders Niethammer im genannten Werke, S. 62 f.. S. 93 f. u. S. 182 f.

5) Die Wahrheit dieser Behauptung ist durch die weisesten Gesetzgeber und Regenten aller Völker jederzeit geheiligt. Selbst unter den Chinesen sagte der weise Mencius zu einem Fürsten, um den Staat glücklich zu machen: „Be-

fördere die Verbeſſerung der Sitten, die Erziehung der Jugend, und errichte öffentliche Schulen." Cramer, Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum, S. 28, Anm. 48. Platon fährt in der oben angeführten Stelle fort: „ὧν ἕνεκα οὐ δεύτερον οὐδὲ πάρεργον δεῖ τὴν παίδων τροφὴν τὸν νομοθέτην ἐᾶν γίγνεσθαι." Ebenſo Ariſtoteles, Politik. VIII, 1: „Ὅτι μὲν οὖν τῷ νομοθέτῃ μάλιστα πραγματευτέον περὶ τὴν τῶν νέων παιδείαν, οὐδεὶς ἂν ἀμφισβητήσειε· καὶ γὰρ ἐν ταῖς πόλεσιν οὐ γινόμενον τοῦτο βλάπτει τὰς πολιτείας." — Friedrich der Weiſe meinte, ut scholae floreant recteque se habeant, tantum interesse reipublicae, nullius ut rei magis. Tenzel, Hist. Reform. pars II, p. 393. 460. Herzogs Ernſts des Frommen von Gotha Schulreformen ſind hier auch zu nennen: „Special- und ſonderbahrer Bericht, wie nechſt Göttlicher verleyhung die Knaben und Mägdlein auff den Dorffſchafften und in den Städten die unter dem unterſten Hauffen der Schul-Jugend begriffenen Kinder im Fürſtenthumb Gotha Kurtz und nützlich unterrichtet werden können und ſollen. Auff gnädigen Fürſtlichen Befehl auffgeſetzt Und gedruckt Zu Gotha bey Peter Schmieden Im Jahr 1642." (Iſrael, Sammlung ſelten gewordener pädagog. Schriften früherer Zeiten. Heft 10. Zſchopau 1883.) Katharina II. von Rußland (Allg. Litt. Anzeiger. 1798. Nr. 168, S. 1657): „Die Erziehung der Jugend iſt bei allen aufgeklärten Nationen ſo wichtig geweſen, daß ſie ſolche für das einzige Mittel zur Grundlage des bürgerlichen Wohls angeſehen haben. Unleugbar iſt es auch; denn die Gegenſtände der Erziehung, welche reine und vernünftige Begriffe vom Schöpfer und ſeinem heiligen Geſetze, gründliche Regeln der unerſchütterlichen Treue gegen die ſouveräne Macht und wahre Liebe zum Vaterlande und gegen Mitbürger enthalten, ſind Hauptſtützen des allgemeinen Reichswohlſtandes. Die Erziehung klärt den menſchlichen Verſtand durch Erwerbung verſchiedener Kenntniſſe auf, und ziert ſeine Seele. Indem ſelbige den Willen zum Wohlthun lenkt, leitet ſie zum tugendhaften Leben und bringt endlich dem Menſchen ſolche Begriffe bei, die im gemeinen Leben unentbehrlich ſind. Hieraus folgt, daß der Same dieſer notwendigen und nützlichen Kenntniſſe ſchon in der Kindheit in jugendliche Herzen geſäet werden müſſe, damit derſelbe in den Jugendjahren aufwachſen, im männlichen Alter reif werden und dem gemeinen Weſen Früchte tragen könne." — Friedrich Wilhelm III.: „Unterricht und Erziehung bilden den Menſchen und den Bürger, und beides iſt den Schulen wenigſtens in der Regel anvertraut, ſo daß ihr Einfluß auf die Wohlfahrt des Staates von der höchſten Wichtigkeit iſt." (Jahrbücher der preußiſchen Monarchie, 1798, Nov., S. 287.) — Wir fügen noch hinzu: Gedike, Geſammelte Schulſchriften, 2. Bd.: Jubelrede von der Freude des Schulmannes, S. 475: „Man vergleiche Land und Land gegen einander, wo die öffentliche Erziehung einen feſten Thron hat, und wo es keine giebt, oder noch beſſer, den Zuſtand eines und desſelben Landes, als die öffentliche Erziehung blühte und ſeit ſie verdorrte. Allenfalls ſelbſt das alte Lakedämon, das doch nur kriegeriſche Erziehung kannte, gegen ſeine Nachkommenſchaft, die heutige rohe Schar der Mainotten. Welcher Kontraſt! Jene — ein Volk von lauter Helden, dieſe — mit eben dem Geiſt, aber ohne Bildung — eine Rotte von Straßenräubern. Athen, die allgemeine Schule der Wiſſenſchaften, was für Männer erzeugte oder vielmehr erzog ſie? Doch jetzt. Wie iſt ſie geſunken, die Stadt der Pallas, ſeitdem kein Sokrates, kein Platon, kein Ariſtoteles mehr ihre Jugend bildet,

seitdem auch der letzte Funken vom pädagogischen Geist dieser Männer erloschen ist. Die Flut der Barbarei hat selbst ihren Freiheitsgeist davon geschwemmt, und geduldig beugt nun der ungebildete Athener seinen sonst zu Trotz und Freiheit gesteiften Nacken unter das Joch der Barbaren." Und Stephani, System der öffentlichen Erziehung, Vorrede, S. XI: „Alles Hoffen auf bessere Zeiten ist vergeblich, wenn nicht die Menschen selbst gebessert werden. Ja hört es von neuem, ihr Freunde der Menschheit; all Euer Wünschen und Wirken für bessere Zeiten ist vergeblich, wenn nicht die öffentliche Erziehung dasjenige wird, was sie werden kann und soll. Hiermit weise ich Euch hin auf das einzig sichere Fundament des wahren Heils der Völker. Ihr verfehlt Eures Zwecks, wenn Ihr Euer erstes und vornehmstes Augenmerk auf die äußere Verbesserung der Welt richtet. Was habt Ihr doch gewonnen, wenn es Euch auch gelang, die Kultur des Erdbodens möglichst zu erhöhen, den Geist der Industrie überall zu beleben, den Gesetzen und Grundverfassungen der Länder die höchste Vollkommenheit zu geben, und — die Menschen sind nicht würdig, eine so schöne Erde zu bewohnen und nicht fähig, auf ihr einen Himmel zu finden! — Von innen heraus muß der Bau der Menschheit geführt werden. Laßt uns daher vordersamst die Menschen, so weit es durch die bereits vereinten Kräfte möglich ist, verständiger, gefühlvoller und besser machen, und sie richten dann zusammen von selbst die Länder der Erde so vollkommen ein, als kein einzelner Solon oder Lykurg, wenn auch mit aller Macht ausgestattet, sie jemals einzurichten vermögend ist. Das gemeinsame Gute in der Welt kann nicht durch einzelne Kräfte, sondern durch zusammenwirkende Kraft aller erzeugt werden. Auf diesen Glauben sterbe ich einst! Und mit dieser Zuversicht übergebe ich denn jetzt auch vertrauensvoll mein Werk allen Edlen der Menschheit." Vergl. S. 21 ff. und Graser, Divinität I. von § 18–33; und Salzmann: „Die vorzüglichste Ursache von dem vielen Jammer und Elend in der Welt ist in der fehlerhaften Erziehung der Menschen zu suchen."

6) Hier ist der Ort, die Anmerkung 2 abgebrochene Bemerkung aus Herbarts Psychologie weiter mitzuteilen, S. 534 (Hartenstein, S. 457): „Welches ist denn aber der wahre Mittelpunkt, von wo aus die Pädagogik kann überschaut werden? Es ist der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen. Die Psychologie für sich allein würde auf diesen Begriff niemals kommen, außer inwiefern der sittliche Charakter, der sich selten einmal deutlich und stark ausgeprägt in der Erfahrung findet, für sie ein Phänomen ist wie die anderen alle. Daher muß man sich die Betrachtung des sittlichen Charakters in psychologischer Hinsicht erleichtern durch die vorbereitende Erwägung eines sehr allgemeinen Phänomens, des Charakters überhaupt. Denn dahin bringt der psychologische Mechanismus die Mehrzahl der Menschen, daß gewisse Hauptbestrebungen sich bei ihnen befestigen, und daß die schwächeren vor jenen als den stärkeren zurückweichen. Der Hauptbestrebungen können jedoch mehrere sein, die in verschiedenen Vorstellungsmassen ihren Sitz haben, und die entweder zusammen oder wider einander wirken; ein äußerst wichtiger Gegenstand für die Erziehung, und besonders darum, weil sie sittliche Erziehung sein soll. Denn gewöhnlich hat der Mensch für das Sittliche gewisse eigene Vorstellungsmassen, die sich bei ihm ausbilden, indem er sich selbst zum Gegenstande seiner Beobachtung und Kritik macht. Nun hängt aber der Charakter von allen stärkeren Vorstellungsmassen und den in ihnen begründeten Bestrebungen zusammen-

genommen ab. Daher darf keine solche Masse der Sorgfalt des Erziehers entgehen. Diejenigen, welche ohne sein Zuthun entstanden, muß er bearbeiten, aber besonders muß er bemüht sein, möglichst starke und planmäßig erzeugte Vorstellungsmassen selbst in das Gemüt seines Zöglings zu bringen; von solcher Beschaffenheit, daß sich in ihnen nach dem psychologischen Mechanismus Bestrebungen entwickeln, die entweder selbst von sittlicher Art sind, oder doch dem Sittlichen in der Ausführung zu Hilfe kommen. Hierzu findet sich die wichtigste und schönste Gelegenheit im Unterrichte; so daß auf diese Weise die Unterrichtslehre mit der von der Zucht sehr genau zusammenhängt. Es ist sogar bequem für die Darstellung der Pädagogik, die Unterrichtslehre voranzustellen, und die unmittelbaren Rücksichten auf die Charakterbildung nachfolgen zu lassen. Denn die Verwickelung der letzten wird zu groß und zu schwer zu überschauen, wenn man nicht hierbei aus der Unterrichtslehre manches als bekannt voraussetzen kann. Nur wird es alsdann notwendig, in der Begründung der Vorschriften zum Unterrichte einiges noch zu verschweigen, was erst durch die Beziehung auf die sittliche Bildung sein volles Licht erhalten soll."

7) Plato de Leg. I. p. 643, d. e. 644, a. b.: „*Μὴ τοίνυν μηδ' ὃ λέγομεν εἶναι παιδείαν, ἀόριστον γένηται· νῦν γὰρ ὀνειδίζοντες ἐπαινοῦντες θ' ἑκάστων τὰς τροφὰς, λέγομεν ὡς τὸν μὲν πεπαιδευμένον ἡμῶν ὄντα τινὰ, τὸν δὲ, ἀπαίδευτον, ἐνίοτε εἷς τε καπηλείας καὶ ναυκληρίας, καὶ ἄλλων τοιούτων μάλα πεπαιδευμένων ἀνθρώπων σφόδρα· οὐ γὰρ ταῦτα ἡγουμένων, ὡς ἔοικεν, εἶναι παιδείαν, ποιοῦσαν ἐπιθυμητήν τε καὶ ἐραστὴν τοῦ πολίτην γενέσθαι τέλεον, ἄρχειν τε καὶ ἄρχεσθαι ἐπιστάμενον μετὰ δίκης ταύτην τὴν τροφὴν ἀφορισάμενος ὁ λόγος οὗτος, ἐξ ὧν φαίνεται, νῦν βούλοιτ' ἂν μόνην παιδείαν προσαγορεύειν· τὴν δὲ εἰς χρήματα τείνουσαν, ἤ τινὰ πρὸς ἰσχὺν, ἢ καὶ πρὸς ἄλλην τινὰ σοφίαν, ἄνευ νοῦ καὶ δίκης, βάτανσόν τ' εἶναι καὶ ἀνελεύθερον, καὶ οὐκ ἀξίαν τοπαράπαν παιδείαν καλεῖσθαι. ἡμεῖς δὴ μηδὲν ὀνόματι διαφερώμεθ' αὐτοῖς· ἀλλ' ὁ νῦν δὴ λόγος ἡμῖν ὁμολογηθεὶς μενέτω, ὡς οἵγε ὀρθῶς πεπαιδευμένοι, σχεδὸν ἀγαθοὶ γίγνονται: καὶ δεῖ δὴ τὴν παιδείαν μηδαμοῦ ἀτιμάζειν, ὡς πρῶτον τῶν καλλίστων τοῖς ἀρίστοις ἀνδράσι παραγιγνόμενον· καὶ, εἴ πότε ἐξέρχεται, δυνατὸν δ' ἐστὶν ἐπανορθοῦσθαι, τοῦτ' ἀεὶ δραστέον διὰ βίου παντὶ κατὰ δύναμιν.* — Graefer, Divinität. 3. Aufl. Baireuth 1830, S. 5, § 4: „Die Menschenbelehrung bezieht sich auf die gesamte Kenntnis des menschlichen Lebens oder auf das gesamte menschliche Wissen in bezug auf ein divines Leben. Eine Belehrung über einen bestimmten einzelnen Gegenstand oder die Erteilung einer einzelnen Kenntnis, welche sich auf irgend — eine Bedingung bezieht, ist demnach keine Menschenbelehrung, sondern entweder ein — Abrichten oder eine Anweisung oder Unterweisung zur Vollbringung einer mechanischen Handlung oder eine — Aufklärung über einen Gegenstand des Wissens, oder eine — Erklärung oder eine Erläuterung eines bestimmten Begriffes." Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 17, Willmann, 1. S. 342: „Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Mit dieser Verkettung alles und jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüt niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es aneinander fügen, also wie man es aufeinander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könnte für das künftig folgende: dies giebt eine unendliche Zahl von

Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände, und dem Erzieher unermeßlichen Stoff zum unaufhörlichen Überdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften, sowie aller anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Übungen." Und S. 38, bez. 348: „Eben dies führt dahin zurück, daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt." In diesen Worten ist der Grundgedanke der allgemeinen Pädagogik ausgesprochen. Vergl. „Mein Streit mit den Modephilosophen." Werke, von Hartenstein herausgeg., XII. S. 241: „Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das Letzte ist nichts ohne das Erste, — darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik."

8) „Also noch einmal: gute Sitten müssen sich eben von oben herab zu den unteren Ständen verbreiten, und zu dem Ende soll meine, für die höheren Stände bestimmte Schule jenem hohen Ziele der Menschenveredelung entgegengehen. Denn Kenntniserwerb, bisher gewöhnlich der einzige Strebungspunkt unserer gelehrten Schulen, soll nur als untergeordneter, nicht als einziger Zweck angesehen werden, Kenntnisse sollen nur Mittel zum Zweck, nicht der Endzweck sein; und so ist es wohl einleuchtend, daß wir bisher noch wenige oder keine solcher Humanitätsschulen hatten." Also dachte Vater Gleim von der Humanitätsbildung und zu solchem Zwecke wünschte er seine Humanitätsschule eingerichtet. Seite 5, 6 und 7 fährt Koch, Die Schule der Humanität, Stettin 1811, fort: „Edler, vortrefflicher Gleim! Du hattest Recht zu glauben, daß unsere gelehrten Schulen noch nicht Humanitätsschulen im Sinne deines verklärten Geistes sind. Sie trieben Humaniora, ohne die Jugend human zu machen. Wir wollen so ehrlich sein, zu bekennen, daß nur wenige Schulen den eigentlichen Zweck der Humanitätsbildung kennen, daß wenige ihn erreichen, daß er überhaupt unter den jetzigen Umständen, nach der gegenwärtigen Lage unseres Schulwesens in den Schulen, wie sie sind, kaum erreicht werden kann. Alle unsere gelehrten Schulen streben freilich in der Regel nach Kenntniserwerb. Eine gewisse Summe von Sprach- und wissenschaftlichen Kenntnissen soll von dem Lehrer in einer gewissen Zeit nach weislich eingeteiltem Kursus vorgetragen und von den Köpfen der Schüler aufgefaßt werden. Ist dies geschehen, so haben Lehrer und Schüler, wie es heißt, ihre Schuldigkeit gethan und die Schule war noch immer die gepriesenste, in welcher die Schüler am meisten lernten. Was sie lernten, wie sie es lernten, ob das Vorgetragene in die Herzen aufgenommen wurde und in Saft und Blut verwandelt war, ob durch den genossenen Unterricht darauf hingearbeitet wurde, den Menschen zu veredeln, davon war gar nicht die Frage. Wie konnte man auch? Man hatte genug mit der Bildung des Gelehrten zu thun, den Menschen verlor man darüber aus den Augen und überließ es allenfalls dem künftigen Weltumgange, ihn zu entwickeln. Die Schule, die Examinatoren, die Landeskollegien fragten ja nur danach, was weißt du? Was hast du gelernt? Ohne zugleich oder zuerst zu fragen, wie und wer bist du durch deine scholastische und akademische Laufbahn geworden? War es nicht noch ein Glück, wenn die Schüler von Gymnasien und Akademien bei aller Roheit der Empfindungen, bei aller Rauheit der Sitten, bei aller Stumpfheit der Gefühle, bei aller Un-

lauterkeit des Willens nur noch einen schönen Vorrat von Kenntnissen jeder Art mit sich davon führten, damit sie doch durch diese zu Amt und Brot kommen konnten? So tritt nun noch jetzt so mancher Musensohn mit jener wilden Seele in Gesellschaftskreise ein, in denen er als Geistlicher, als Lehrer der Jugend, als Erzieher, als Richter, als Arzt zum Wohle der Menschheit arbeiten soll. Was ist aber verabscheuungswerter, als ein Geistlicher ohne Sittenreinheit, ein Erzieher ohne Erziehung, ein Richter und Arzt ohne Menschengefühl und Menschenliebe? — Und wenn diese Fakultätsmänner nicht mit jenen Kenntnissen echte Menschenbildung in sich aufgenommen hatten, was war natürlicher, als daß auch den Wissenschaften, welche sie trieben, eine gewisse Inhumanität an Form und Materie anklebte? Hat denn nicht der gegenwärtige Geist unserer ernsten Wissenschaften seine humane Gestalt durch die feiner gebildeten Männer erhalten, welche sie betrieben?" Hiermit besonders zu vergleichen Graser, Divinität 2, Seite 103 und 104. Klumpp, die Gelehrten-Schulen u. s. w. 2, Seite 284: „Vor allen anderen werden wir uns über die an den Lehrer zu machenden Forderungen zu verständigen haben, wobei wir denn zum voraus und wiederholt daran erinnern wollen, daß die Staatszwecke sowohl als die höhere Bestimmung des Menschen auf das entschiedenste nicht bloße Lehrer, geschweige denn bloße Philologen oder Mathematiker, sondern Erzieher im vollsten Sinne des Wortes verlangen, welche nicht bloß in einseitiger Richtung den Verstand, sondern auch das Gemüt ihrer Zöglinge gleichmäßig ergreifen und sie keineswegs bloß für beschränkte endliche Zwecke, für den Beruf, oder gar bloß für das Examen, sondern für das eine und höchste Ziel, die übersinnliche Welt, zu bilden suchen und die vollständige Lösung dieser Aufgabe im Christentum finden." Und 1. Seite 13: „Allein das ist doch entschieden wahr: auch der Einfluß der Schule ist groß und zwar sehr groß, sobald sie nur alle ihr zu Gebote stehenden Mittel zu Rate hält und, ihrer höchsten Aufgabe sich bewußt, alle Strahlen in Einen Brennpunkt sammelt. Ist sie — zumal die gelehrte Schule — doch der Ort, der den Schüler im zarten Alter schon empfängt und erst als reiferen Jüngling wieder entläßt, in welchem er einen großen Teil dieser langen Zeit, ziemlich unabhängig vom elterlichen Hause, zubringt, in welchem er beinahe seine ganze geistige Bildung nach Form und Inhalt und somit alle die Wahrheiten erhält, welche nachher für Herz und Leben Früchte tragen sollen, in welchem endlich der Lehrer, wenn er nur ein gewissenhafter Mann und Jugendfreund ist, so leicht sich sein kindliches Vertrauen gewinnen und sich väterlichen Einfluß verschaffen kann! Warum sollte dieser Anstalt nicht auch eine große Macht über das Gemüt ihrer Zöglinge und, was der Sache noch ein besonderes Gewicht verleiht, durch sie eben auch auf die häusliche Erziehung selbst, zu Gebote stehen? — Aber, und hier liegt wohl die Quelle des Übels, nicht das Gemüt ist es, welches unsere öffentliche Erziehung erfassen, nicht die wahrhaft christliche Gesinnung, die sie heranbilden will, nicht jene höchste Blüte des Empfindens und Wollens, die sich durch Liebe zu Gott und den Menschen und zu allem, was schön und gut ist, ausspricht, und den Geist erst wahrhaft erhebt, die Wissenschaft edelt und das Leben für diesseits und jenseits befruchtet, nicht sie ist das höchste Ziel ihres Strebens, — sondern in einer traurigen, aber von lange her gewohnten und deswegen teils gar nicht mehr erkannten, teils durch Scheingründe beschwichtigten Verkennung: Ausbildung und Steigerung des Erkenntnis-

vermögens, des Verstandes, und zwar durch das beim Elementarunterrichte wenigstens ganz verfehlte Mittel des lateinischen Sprachunterrichtes. Alles Übrige soll dann durch ein paar wöchentliche Stunden Religionsunterricht abgemacht werden, der, weil er mit den übrigen Bildungsmitteln in keiner, weder inneren noch äußeren Verbindung steht, eben um dieser Isolierung willen, häufig auch noch kalt genug und als bloße Verstandessache behandelt wird und deswegen unfruchtbar bleiben muß. Und dies geschieht schon in der Periode des ersten Knabenalters, in welcher das Gemüt noch so empfänglich für jeden Eindruck, so offen für jede Wahrheit, so lenksam für jede Richtung ist, in welchem überdies dem Unterrichte die schönsten Mittel zu Gebote stehen, nicht bloß Gedächtnis und Verstand, sondern alle Kräfte harmonisch anzuregen und zu bilden und dieser Bildung eben jene wahrhaft christliche Richtung zu geben." S. Lazarus, das Leben der Seele. 3. Aufl. Berlin 1883. I. Bd. 1. Bildung und Wissenschaft.

9) Plato Republ. VII, 522 e ff. — 526 d ff. — 527 d. e. ff. — 521 c. d. e. 531 d. — VI, 505 a. — Euthyd. 290 b. c. Vgl. Quinct. Inst. Or. 1. 10. und Melanchthon Declam. 2 p. 81. 91 und 1. 339. 40 p. 343 ff.

Leibnitii Opera Philol. V, p. 369. Matheseos duplex est usus, unus in vita communi, alter ad perfectionem artis cogitandi, quae nuspiam magis, quam in Mathesi pulchra dat specimina sui.

Die Schule der Humanität von Koch. Seite 47. 48: „Vor allen Dingen hat der Lehrer, wenn er Wahrheitsgefühl erwecken und zur lebendigen Wahrheitsliebe erhöhen will, zunächst auf Erzeugung deutlicher Erkenntnis zu sehen. Die Objekte der Sinnlichkeit verdeutliche er durch Anschauung und begleite diese mit den erforderlichen Erläuterungen; unsinnliche Objekte wird er auf dem Wege der Analogie mit der Sinnenwelt wenigstens klar machen, wenn auch nicht zur völligen Deutlichkeit erheben können. Durch das Aufsteigen von dem Einfachen zum Zusammengesetzten wird er seine Schüler selbst zu einem kleinen Vorrat abstrakter Begriffe auf dem Wege der Analysis führen und die dadurch gefundenen allgemeinen Begriffe gewissermaßen zu seinem Eigentum machen, welches dem jugendlichen Gemüte um so werter wird, je mehr Anstrengung es kostete, sich in diesen Besitz zu setzen. — Hier bietet nun die Königin aller Wissenschaften, die Mathematik, von der Elementargeometrie bis zu den Höhen der Analysis ein weites Feld zur ersten Weckung des Sinnes für Wahrheit, für strenge Beweisführung und für eine unerschütterliche Gewißheit an. Hier erscheint die Würde der Wahrheit in ihrer ganzen Größe und in einer ergreifenden und in der That das Herz erschütternden Bedeutsamkeit für den Geist des Menschen. Ich sah einen Jüngling Thränen der Freude weinen, der zum ersten Male das ganze Gewebe einer mathematischen Demonstration deutlich einsah." Betrachtungen über den Zweck der Erziehung von Richter, Seite 51 und 52: „Es ist wahr, die Mathematik beschäftigt sich nur mit Einer Art der an den Dingen wahrnehmbaren Attribute; sie betrachtet ihre Größe und die daraus entspringenden Eigenschaften und Verhältnisse. Aber gerade dieses Attribut ist so tief in alle Lebensverhältnisse eingreifend, umfaßt eine so ausgedehnte Partie unseres Denkvermögens, daß es keine Seite desselben giebt' die nicht von ihm mit berührt wird. Unser ganzes Denken besteht in der Reflexion über die der Seele von den Sinnen zugeführten Stoffe, und diese Reflexion äußert sich in allen Fällen durch Beobachtung der wahrgenommenen

Merkmale, durch Vergleichen und Unterscheiden, Kombinieren und Auflösen, Verbinden, Trennen und Zergliedern. So bilden sich Begriffe, Urteile und Schlüsse, so finden wir die Verhältnisse zwischen unseren Vorstellungen und den ihnen entsprechenden Dingen, so die Vereinigung gleichartiger Stoffe zu einem wissenschaftlichen Systeme. Aber alle diese Operationen haben einen mathematischen Charakter, werden durch das Studium der Mathematik vervollkommnet und finden in derselben ihre bestimmteste und belehrendste Anwendung. Die Haupttendenz der Mathematik ist Wahrheit, die sie nach den strengsten Regeln der Logik zu erforschen sucht. Alles, was ungewiß oder bloß wahrscheinlich ist, wird aus ihrem Gebiete entfernt und selbst das Wahre nimmt sie nur dann als solches auf, wenn es durch überzeugende Beweise den Charakter des Apodiktischen erhalten kann. Dadurch muß sie offenbar die Seele gewöhnen, auch in allen anderen Fällen nach den Gründen zu forschen, alles Nachbeten zu entfernen und nach Wahrheit aus Überzeugung zu streben. Der Gang, den die Mathematik bei der Entwickelung ihrer Lehren einschlägt, ist der strenge Gang des Denkens selbst. Zuvörderst giebt sie von den abzuhandelnden Begriffen deutliche und bestimmte sowie erschöpfende Erklärungen, dann legt sie Sätze zum Grunde, deren Wahrheit unmittelbar in der Seele gegründet ist, und leitet aus diesen durch regelrechte Schlüsse ihre nächsten Behauptungen mit unwidersprechlicher Gewißheit her. Jeder erwiesene Satz dient wieder als Grundlage eines folgenden, und so ergiebt sich ein vollkommen geordnetes und harmonisches Gebäude, in welchem jedes Glied seine bestimmte Stelle hat, eins von dem anderen gestützt wird und überall der genaueste Zusammenhang beobachtet ist. Die Mathematik erscheint so als ein organisches Ganze, denn in ihr, wie in diesem, entwickelt sich jeder einzelne Zweig, jedes Blättchen aus einem Grundkeime, der allen den Nahrungsstoff und das Leben giebt." Graser, Divinität 2, Seite 138: „Es (das mathematische Studium) ist hauptsächlich dazu geeignet, den Sinn für Wahrheit und Recht zu schärfen, sowie die feste Grundlage zu bilden für den Sinn des Schönen und Schicklichen. — Das ist und muß der Zweck des mathematischen Unterrichtes am Gymnasium sein." Vgl. Pestalozzi, bei Kröger: Reisen durch Deutschland 1, S. 185. Vgl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichtes auf den deutschen Schulen und Universitäten. Leipzig 1885. Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. 2 Bde. Berlin 1886. Du Bois-Reymond, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. (Deutsche Rundschau IV, 2. Heft. Wiederabgedruckt „Reden, 1. Folge," S. 240 ff. Vgl. O. Lorenz, Die Geschichtswissenschaft in Hauptrichtungen und Aufgaben. Berlin 1886. III. Abschnitt: Die naturwissenschaftliche Geschichte: Du Bois-Reymond.) Schellbach, Über die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien. Berlin 1887. Klassizismus oder Materialismus. Leipzig 1886, Reißner. Hering, Die Überbürdungsfrage und eine einheitliche höhere Schule. Leipzig 1886. Jacusiel, Die deutsche Schule der Zukunft. Berlin 1886.

10) Dan. Heinsii Orat. de praestantia ac dign. histor. (Orat. edit. nov. Amstelod. 1687 p. 142). — „Wo man sie (Kinder) aber lehrte und zöge in Schulen oder sonst, da gelehrte und züchtige Meister und Meisterinnen wären, die da Sprache und Künste und Historien lehreten; da würden sie hören die Geschichte und Sprache aller Welt, wie es dieser Stadt, diesem Reiche, diesem Fürsten, diesem Manne, diesem Weibe gegangen wäre, und könnten also in

kurzer Zeit gleichsam der ganzen Welt von Anbeginn Wesen, Leben, Rat und Anschläge, Gelingen und Ungelingen vor sich fassen wie in einem Spiegel: daraus sie dann ihren Sinn schicken und sich dann in der Welt Lauf richten könnten mit Gottesfurcht, darzu witzig und klug werden aus denselben Historien, was zu suchen und zu meiden wäre in diesem äußerlichen Leben, und andern auch darnach rathen und regieren." Luther B. 20, S. 555. Auf S. 556 fährt er fort: „Ja, wie leid ist mirs jetzt, daß ich nicht mehr Poeten und Historien gelesen habe, und mich auch dieselben Niemand gelehret hat. Habe dafür müssen lesen des Teufels Dreck, die Philosophos und Sophisten, mit großer Kost, Arbeit und Schaden, daß ich genau habe davon auszusagen." Und B. 14, S. 354: „Die allerbeste Weise zu lehren ist, wenn man zu dem Wort Exempel oder Beispiel giebt. Denn dieselben machen, daß man die Rede klärlicher versteht, auch viel leichter behält; sonst wo die Rede ohne Exempel gehört wird, wie gerecht und gut sie immer ist, bewegt sie doch das Herz nicht so sehr, ist auch nicht so klar, und wird nicht so fest behalten; darum ist es ein sehr köstlich Ding um die Historie. Denn was die Philosophie, weise Leute, und die ganze Vernunft lehren und erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempel und Geschichten gewaltiglich, und stellt es vor die Augen, als wäre man dabei. — Und wenn mans gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rat, Warnung, Dräuen, Schrecken, Trösten, Stärken, Unterricht, Fürsichtigkeit, Weisheit, Klugheit somit alle Tugenden und so ferner, als aus einem lebenden Brunnen gequollen. — Darum sind auch die Historienschreiber die allernützlichsten Leute und besten Lehrer, daß man sie nimmermehr genug kann ehren, loben oder Dank sagen, und sollte das seyn ein Werk der großen Herrn, als Kaiser, Könige ꝛc., die da ihrer Zeit Historien mit Fleiß ließen schreiben und auf die Liberei verwahret ließen beilegen ꝛc." — Phil. Melanchth. de ratione studii, Basileae MDXLI. serm. de corrigend. studiis, p. 429: „Necessaria est omnino ad hanc rem (ad mores formandos) historia, cui si ausim, mehercle non invitus uni contulero, quidquid emeretur laudum universus artium orbis etc." Vergl. Herbart, Uber die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung. Ausgabe von Willmann I, VII.

11) Mögen doch diejenigen dies beherzigen, welche die Naturwissenschaften für das zweckmäßigste, vorzüglichste, ja vollkommen hinreichende Bildungsmittel erklären: mögen sie daneben noch die Worte eines Wolf prüfen (Darstellung der Altertumswissenschaft, herausgegeben von Dr. Wilh. Hoffmann. Leipzig 1833, S. 8): „Aber hoffentlich wird niemand unter den Gelehrten, die sich mit Naturkenntnissen und den genaueren Wissenschaften beschäftigen, von der Natur, in ihrer rechten großen Bedeutung den Menschen ausschließen; und niemand, der unsere Studien ein wenig kennt, wird glauben, daß das, was durch historische Untersuchungen des Altertums und durch Bekanntschaft mit den Sprachen und den unsterblichen Werken desselben zur harmonischen Ausbildung des Geistes und Gemüts gewonnen wird, ebenso vollkommen auf irgend einem anderen Wege könne erreicht werden." Goethe sagt zwar irgendwo: „Die Natur ist ein uralter Autor, der mit Hieroglyphen geschrieben hat;" aber wer ist der Dollmetscher dieser Hieroglyphen? Dinter giebt hier die richtige Erklärung (Sammlung kleiner Schriften, nach dessen Tode herausgegeben, S. 80): „Natur ist der Tempel der Aufklärung, in dem die Klassiker aller

Nationen als Prieſter dienen." Trefflich beſtimmt das Verhältnis und Zuſammenwirken der Mathematik und Philologie zur ideellen Bildung der Jugend Schwarz (Die Schulen. Leipzig 1832, S. 120): „So wie ſich auf der einen Seite das jugendliche Gemüt durch das Studium der Alten zu Idealen emporſchwingt, ſo wird es durch das Studium der Mathematik — nicht etwa niedergezogen, ſondern in ſich ſelbſt feſtgehalten, daß es bei ſeinem Auffluge nicht den ordnenden Verſtand und die Selbſtmacht für das Rechte in den wirklichen Lebensverhältniſſen verliere. Wer dieſe beiden Studien richtig paralleliſiert, hat den Weg gefunden, der von ſeiten des Lernens den Jüngling zu jener Tugend führt, den die Erziehung des helleniſchen Altertums bezweckte, es iſt jene *σωφροσύνη*, welche noch mehr ſagt als das Wort Selbſtbeherrſchung." Vergl. Ziller, Grundlegung und Allgem. Pädagogik. Beyer, Die Naturwiſſenſchaften in der Erziehungsſchule. Leipzig 1885. Häckel, Über die heutige Entwickelungslehre im Verhältnis zur Geſamtwiſſenſchaft. München 1877. Geſ. Vorträge, 2. S. 110. Bonn 1879). Virchow, Die Freiheit der Wiſſenſchaft im modernen Staat. 2. Aufl. Berlin 1877. Häckel, Freie Wiſſenſchaft und freie Lehre. Stuttgart 1878. Vergl. Zeitſchrift für höheres Unterrichtsweſen, Nr. 40 u. 42, 1886. Bußler, Der naturw. Unt. auf d. Gymnaſ. Berlin 1872. Laas, Die Pädagogik des Joh. Sturm. Berlin 1872. H'artmann, Zur Reform des höh. Schulweſens. Berlin 1875. Heß, Der naturw. Unt. auf d. Gymnaſ. Hannover 1876. O. Müller, Zur Reform der höh. Unt.-Anſtalten. Berlin 1875. Videant consules. Liegnitz 1876. Reisacker, Gymnaſium und Realſchule. Berlin 1882. Wendt, Die Gymnaſien und die öffentl. Meinung. Karlsruhe 1883. Haſemann, Die Überbürdung der Schulen. Straßburg 1884. Chriſtaller, Über unſer Gymnaſialweſen. Leipzig 1884. Flach, Die Einheitsſchule der Zukunft. Leipzig 1887.

Daß die Geſchichte das vorzüglichſte Mittel der Menſchenbildung iſt, daß ſie die Baſis der Erziehung zu ſein verdient, iſt von allen Zeiten her anerkannt. Polybius z. B. lib. I. init.: „*διὰ τὸ μηδεμίαν ἑτοιμοτέραν εἶναι τοῖς ἀνθρώποις διόρθωσιν, τῆς τῶν προγεγενημένων πράξεων ἐπιστήμης. Ἐπεὶ δ' οὐ τινὲς, οὐδ' ἐπὶ ποσὸν, ἀλλὰ πάντες, ὡς ἔπος εἰπεῖν, ἀρχῇ καὶ τέλει κέχρηνται τούτῳ· φάσκοντες, ἀληθινωτάτην μὲν εἶναι παιδείαν καὶ γυμνασίαν πρὸς τὰς πολιτικὰς πράξεις, τὴν ἐκ τῆς ἱστορίας μάθησιν. ἐναργεστάτην δὲ καὶ μόνην διδάσκαλον τοῦ δύνασθαι τὰς τῆς τύχης μεταβολὰς γενναίως ὑποφέρειν, τὴν τῶν ἀλλοτρίων περιπετειῶν ὑπόμνησιν.*" Dionys. Halic. *Τέχνη* 2. p. 65. lin. 27: „*ἱστορία φιλοσοφία ἐστὶν, ἐκ παραδειγμάτων ὅσοι· δὲ βουλήσονται τῶν τι γενομένων τὸ σαφὲς σκοπεῖν καὶ τῶν μελλόντων πότε αὖθις κατὰ τὸ ἀνθρώπειον τοιούτων καὶ παραπλησίων ἔσεσθαι, ὠφέλιμα, χρῆσθαι ταῖς παλαίαις ἱστορίαις, καὶ τοῖς παραδείγμασι τῶν ἐθῶν, ὡς ἱστορία τοῦ βιοῦ· ταῦτα μὲν περὶ τοῦ κοινοῦ ἤθους, ὃ ῥητορικὸν καλοῦμεν, καὶ τρόπον τινὰ οὗτος ὁ λόγος περὶ διαιρέσεώς ἐστι.*" — Diod. Sic. ſchildert im 1. Buch, 1. und 2. Kapitel trefflich die Geſchichte als die Erzieherin der Menſchheit; ich hebe einige Stellen hervor. Kapitel 1: „*ἡ μὲν γὰρ ἐκ τῆς πείρας ἑκάστου μάθησις μετὰ πολλῶν πόνων καὶ κινδύνων ποιεῖ τῶν χρησίμων ἕκαστα διαγινώσκειν· ... ἡ δὲ διὰ τῆς ἱστορίας περιγινομένη σύνεσις τῶν ἀλλοτρίων ἀποτευγμάτων τε καὶ κατορθωμάτων ἀπείρατον κακῶν ἔχει διδασκαλίαν. ... Καλὸν γὰρ τὸ δύνασθαι τοῖς τῶν ἄλλων ἀγνοήμασι πρὸς διόρθωσιν χρῆσθαι παραδείγμασι, καὶ πρὸς τὰ συγκυ-*

ροῦντα ποικίλως, κατὰ τὸν βίον ἔχειν μὴ ζήτησιν τῶν πρασσομένων ἀλλὰ μίμησιν τῶν ἐπιτετευγμένων. Καὶ γὰρ τοὺς πρεσβυτάτους ταῖς ἡλικίαις ἅπαντες τῶν νεωτέρων προκρίνουσιν ἐν ταῖς συμβουλίαις διὰ τὴν ἐκ τοῦ χρόνου περιγεγενημένην αὐτοῖς ἐμπειρίαν· ἧς τοσοῦτον ὑπερέχειν συμβέβηκε τὴν ἐκ τῆς ἱστορίας μάθησιν, ὅσον καὶ τῷ πλήθει τῶν πραγμάτων προτεροῦσαν αὐτὴν ἐπεγνώκαμεν. Διὸ καὶ πρὸς ἁπάσας τὰς τοῦ βίου περιστάσεις χρησιμωτάτην ἄν τις εἶναι νομίσειε τὴν ταύτης ἀνάληψιν. Τοῖς μὲν γὰρ νεωτέροις τὴν τῶν γεγηρακότων περιποιεῖ σύνεσιν, τοῖς δὲ πρεσβυτέροις πολλαπλασιάζει τὴν ὑπάρχουσαν ἐμπειρίαν· ... Εἰ γὰρ ἡ τῶν ἐν ᾅδου μυθολογία τὴν ὑπόθεσιν πεπλασμένην ἔχουσα, πολλὰ συμβάλλεται τοῖς ἀνθρώποις πρὸς εὐσέβειαν καὶ δικαιοσύνην· πόσῳ μᾶλλον ὑποληπτέον τὴν προφῆτιν τῆς ἀληθείας ἱστορίαν, τῆς ὅλης φιλοσοφίας οἱονεὶ μητρόπολιν οὖσαν, ἐπισκευάσαι δύνασθαι τὰ ἤθη μᾶλλον πρὸς καλοκαγαθίαν;“ Vergl. Ziller, Grundlegung und Allgem. Pädagogik. Zillig, Der Geschichtsunterricht. Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik. 1882.

12) Herbarts Pädagogik. Willmann 1. S. 284. 285. 291. 302. 337. 344 f. 348. 349. 426 f. 441. 446. 457. Ziller, Grundlegung und Allgemeine Pädagogik (S. 427 u. 180). Auch Kant regte diese Idee an: Pädagogik, S. 15. Sie findet sich auch bei älteren geistreichen Schriftstellern mehr oder weniger ausgeführt, unter den neueren liegt sie der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts von Cramer zu Grunde. Dasselbe ist auch der Fall in Joh. G. Müllers Briefen über das Studium der Wissenschaften, besonders der Geschichte: im sechsten Briefe S. 113—121. Dazu führen wir noch an eine Stelle aus der geistreichen Rede des als Philologen ausgezeichneten Prof. Petersen, welche zugleich ein bestätigendes Urteil über den Platz, den die Völker des Altertums im Gange der menschlichen Entwickelung einnehmen, enthält (Drei Reden bei der Einführung der drei neu erwählten Professoren des akademischen Gymnasiums zu Hamburg, 1833, S. 23).

„Nur das gelingt, was mit Überzeugung unternommen wird, nur das gedeiht, was mit Begeisterung und Ausdauer fortgeführt wird. Daher wirken diejenigen Menschen am erfolgreichsten, die in keiner Zeit ihres Lebens die jugendliche Frische und Lebendigkeit verlieren, deren Geisteskraft ausdauernd genug ist, die jugendliche Wärme und männliche Beharrlichkeit bei jedem Unternehmen zu erhalten. So zeigt sich ein Volk im Bewußtsein seiner jugendlich heroischen Vorzeit thatkräftiger und bewunderungswerter, so soll auch die ganze Menschheit, deren Entwickelung mehr als bloß bildlich mit der Entwickelung des einzelnen Menschen verglichen wird, stets das Bewußtsein seiner Vergangenheit bewahren. Dieses Bewußtsein ist die Geschichte im umfassenden Sinne des Wortes: Hellas Blüte aber ist die Jugend des menschlichen Geschlechts: darum ist Hellas Kunst das ewige Muster und Hellas kühner Flug im Reiche des Wissens hat die Bahn der Forschung für alle Zeiten vorgezeichnet. Rom ist die Thatkraft heranwachsender Jugend, und die Beharrlichkeit, welche Beherrschung des Berufs und entsprechende Anerkennung verleiht, das ist der Geist, den uns Roms Bau — und Schriftwerke einhauchen. An Roms Untergang knüpft sich die Verbreitung deutscher Völker, deren Geschichte das Altertum mit der Gegenwart verknüpft. Germaniens Geist ist der Geist männlicher Kraft und Besonnenheit, der, vom Christentume gezeichnet und gesittigt, mit der reinen Muttersprache unser Erbteil ist.“

Vergl. Dieſterweg: „Wie jeder Menſch, ſo hat ſich die Menſchheit geſchichtlich entwickelt. Jede Entwickelung iſt hiſtoriſcher Prozeß aus einem Keime zu fortſchreitendem Werden und Geſtalten. Jeder Menſch ſoll den Entwickelungsprozeß der Menſchheit durchmachen. Darum ſtellt man ihn auf hiſtoriſchen Boden, entwickelt durch die Geſchichte des Menſchengeſchlechts ihn ſelbſt, durch die Geſchichte der Religion ſein religiöſes Bewußtſein."

Ferner erinnern wir an Goethe: „Die Jugend muß immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen." Herder, Ideen zur Philoſophie der Geſchichte der Menſchheit (Ausgabe von Kurz S. 155, 292, 498). Lotze, Mikrokosmus. 3. Bd. S. 22, 26, 87. Staude, Die kulturhiſtor. Stufen im Unterricht. Pädag. Studien. Dresden 1880. 2. Heft, 1881 u. 2. Heft 1884. Beyer, Die Naturwiſſenſchaften in der Erziehungsſchule. Leipzig 1885. Rolle, O. W. Beyer über naturwiſſenſchaftl. Unterricht. XIX. Jahrbuch des Vereins f. wiſſenſchaftl. Pädagogik. Menard, Die Stellung des Zeichenunterrichts in der Erziehungsſchule. XIX. Jahrb. des Vereins f. wiſſ. Pädagogik. Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksſchulunterrichts. 1.—8. Bd. Dresden 1878—1886. (Lilienfeld,) Gedanken über die Sozialwiſſenſchaft der Zukunft. Mitau 1873. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Braunſchweig 1882. S. 72 f. Lazarus, Erziehung und Geſchichte. Breslau 1881. Ed. Roehrich, Théorie de l'éducation d'après les principes d'Herbart. Paris, Delagrave, 1886. (p. 83 Pascal: „Toute la suite des hommes, pendant la cours de tant de siècles, doit être considerée comme un même homme qui subsiste toujours et qui apprend continuellement; d'ou l'on voit avec combien d'injustice nous respectons l'antiquité dans ses philosophes; car comme la vieillesse est l'âge le plus distant de l'enfance, qui ne voit que la vieillesse dans cet homme universel ne doit pas être cherchée dans les temps proches de sa naissance, mais dans ceux qui en sont les plus éloignés? Ceux que nous appelons anciens étaient véritablement nouveaux en toutes choses et formaient l'enfance des hommes proprement, et comme nous avons joint à leurs connaissances l'expérience des siècles qui les sont suivis, c'est en nous que l'on peut trouver cette antiquité que nous révérons dans les autres.") H. Spencer (Die Erziehung in geiſtiger, ſittlicher und leiblicher Hinſicht. Überſetzt von Fr. Schulze. Jena. S. 119): „Die Erziehung des Kindes muß im allgemeinen Charakter wie in der beſonderen Einrichtung mit der Erziehung des Menſchengeſchlechts hiſtoriſch betrachtet übereinſtimmen. Mit anderen Worten: Die Entſtehung des Wiſſens im Individuum muß denſelben Lauf befolgen, wie die Entſtehung des Wiſſens im ganzen Menſchengeſchlecht." — Vergl. die Anmerkungen S. 220, und von Sallwürk, Geſinnungsunt. und Kulturgeſchichte. Langenſalza 1887.

13) Fr. Koch, Schule der Humanität. 1811. S. 80: „Es ſcheint mir überhaupt die Seelenoperation, nach welcher wir ein gewiſſes Ideen-Ganzes in uns aufnehmen und verarbeiten, welches Schönheitsſinn, Wahrheitsliebe und Sittlichkeit erhöhen ſoll, viel Analoges zu haben mit dem rätſelhaften chemiſchen Prozeß unſerer phyſiſchen Erhaltung. Wir ſind uns bewußt, daß wir die Nahrungsmittel zu uns nehmen, aber wie ſich uns die einzelnen Partikeln des Stoffes zur Formierung der einzelnen Beſtandteile der körperlichen Organe aſſimilieren, iſt uns problematiſch. Ebenſo ſcheint der geiſtige Stoff auf uns zu wirken, aber wie er in uns wirkt und bildet, nehmen wir nur an den Reſultaten

ab, welche sich für die Gewandtheit unserer Seelenvermögen daraus ergeben. Nur so viel ist uns als Erfahrungssatz bekannt: daß von der Natur dieses Stoffes ein großer Teil der Veredelung abhängig ist, welche unser geistiges Wesen durch ihn erhalten soll. Diesem Erfahrungssatze nach können wir um so weniger gleichgültig sein gegen die Wahl des Nahrungsstoffes, welchen wir der Seele anbieten. So lange es freilich nur darauf abgesehen ist, daß die zu gelehrten Ständen berufenen Jünglinge die griechischen und lateinischen Sprachformen lernen, mag es gleichgültig sein, ob sie diese Sprachformen aus dem neuen Testament und den Kirchenskribenten oder aus Castellio's Bibelübersetzung und aus theologischen Kompendien lernen. Kommt es aber auf Entwickelung der Menschennatur als eines Aggregats vielfacher Kräfte und Anlagen, auf die Darstellung des Erhabenen im Menschen und nicht auf die einstweilige isolierte Beschäftigung einer Seelenkraft an, so gewinnt alles ein anderes Ansehen." Vergl. Löwenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Wiesbaden 1887.

14) Jetzt, wo sich wieder Stimmen laut machen, um die altklassischen Studien als unnütz, wohl auch als der Jugend schädlich zu verschreien, mögen folgende Erinnerungen Gehör finden: Melanchthon in seiner Vorrede zum Homer: Philippi Melanthonis cum Praefationum in quosdam illustres auctores: tum orationum de clariss. vir. vitis: Servestae MDLXXXVII. Tom. II. p. 31. 32. Und Luther mit besonderer Beziehung auf die alten Sprachen: An die Radherren u. s. w. Sammlung von Israel, 1. S. 11 ff. (Zschopau, Raschke.) Vergl. Melanth. de stud. ling. graec. Declam. IV. p. 422. Muretus, Volum. II. Orat. III. David Ruhnken, Oratio de doctore umbratico, p. 121 (Friedem.). J. A. Ernesti, Oratio de humanitatis disciplina. Ed. Lugd. Batav. 1762. p. 12. Wolf, Darstellung der Altertumswissenschaft, S. 68: Hiernächst werden uns die Schriften aus der Jugend der Nation noch aus einem andern Grunde schätzenswerter, als die neueren bei ihrem weit größeren Reichtum an Beobachtungen, Ideen und Sachen. Aus jenen schöpfen wir einen Vorrat von Ansichten und Bemerkungen über Welt und Menschen, die späterhin nicht wohl in gleich allgemeiner Anwendbarkeit wiederkehren konnten, eben weil sie ihre Wiederholung gerade durch eine Behandlung entschuldigen müssen, die sie vieler empfehlenden Reize beraubt. Auf immer dürften daher die Alten Anspruch machen, durch die Einfalt und Würde und den großen, umfassenden Sinn, womit sie, was wahr und viel und schön ist, ausdrücken, die Lehrer und Ermunterer jeder Nachwelt zu bleiben. Die Lesung und Betrachtung ihrer Werke wird in steter Verjüngung auf Geist und Gemüt wirken, nicht wie historisch aufgestellte Charaktere, sondern wie die Vertraulichkeit mit geschätzten und liebgewonnenen Personen: so werden sie durch die Gesinnungen und Gefühle, die sie mitteilen in verderbten Zeitaltern, die Gebrechen der Erziehung verbessern und den Menschen über die mannigfaltige Beschränktheit der Gegenwart hinausrücken. Schon öfters gelang es den Musen, die bloß in dem aus dem Altertum überlieferten Künsten wohnen, durch ihre Zaubermittel die Roheit von Völkern zu bezähmen und sie der wahren Menschenwürde zu nähern: wie sollten sie nicht in den spätesten Jahrhunderten ein gleiches leisten, wenigstens an einzelnen, die ihrer Begeisterung empfänglich sind?" Und S. 65 und 66: „Doch die bis jetzt aufgestellten Zwecke und Gesichtspunkte der Altertumsstudien beziehen sich größtenteils mehr auf die Art, wie die Bekanntschaft derselben mit den Quellen erhalten wird, als auf den Inbegriff

der in ihnen liegenden Sachen, woraus die ganz realen Disziplinen bestehen. Allein kaum möchte es nötig sein, für unsere Leser noch die Wichtigkeit dieser Sachkenntnisse zu erweisen, sowohl an sich und zur Befriedigung einer mit den Schicksalen der Menschheit beschäftigten Wißbegierde, als wegen ihres Zusammenhanges mit dem Zustande der jetzigen europäischen Kultur. Sonst müßte noch erläutert werden, wie die ideale Richtung des Geistes die erste Bedingung aller höheren Ausbildung, vorzüglich auf dergleichen Kenntnissen beruhe. Um bei diesem Anlaß ein Wort von einem anderen Teile der alten Völkergeschichte zu sagen, wo finden sich in so großer Anzahl die kraftvollsten Naturen, die belehrendsten Begebenheiten und Thaten, Beispiele erhabener Tugenden und Laster, Umwälzungen von Zuständen und Verfassungen, wo so viele Gelegenheiten, das Leben frei handelnder Menschen in den denkwürdigsten Verhältnissen zu betrachten, als in den Annalen der Griechen und Römer? Welche Mannigfaltigkeit politischer Einrichtungen sehen wir dort überall versucht, seitdem die ersten Familienvereine in mehr oder weniger republikanische Staaten übergegangen waren, woraus wir die zusammengesetzteste aller menschlichen Künste in ihren einfacheren Formen und nicht unter willkürlichen Anordnungen, sondern im natürlichen Aufwuchs aus ihrem Boden kennen lernen! Endlich, es giebt mehrere Zeitpunkte der alten, besonders der römischen Geschichte, ohne deren nähere Kenntnis nicht einmal die Entstehung und Folge der nachmaligen größeren Weltereignisse sich recht begreifen läßt. Nicht verschieden ist der Fall in unserer litterarischen Welt, wo der Grund, auf dem das bunte Gebäude unserer Kenntnisse und Künste steht, noch immer viele Spuren seines griechischen und römischen Ursprungs zeigt, so sehr auch die neueuropäischen Völker gewetteifert haben, den Grund umzuwühlen und ihren Bauen allen harmonischen Charakter und jede nationale Eigentümlichkeit zu nehmen." Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens, Bremen 1794: „Kein Gelehrter oder Geschäftsmann konnte sie entbehren, so sehr war die lateinische Sprache in das menschliche Wissen und Leben verwebt. Doch außerdem haben die humanistischen Studien einen ganz eigentümlichen Reiz. Sie umfassen so mancherlei Kenntnisse, die alle im Altertum ihren Grund haben, und ziehen schon darum den guten Kopf an sich, dessen Phantasie und Urteilskraft so vielfältige Nahrung und Unterhaltung in ihnen findet. Er trifft im Altertume so viele große Männer, deren Handlungen entflammen, so viele Genies, die er für Muster anerkennen muß: so schön ist das Kolorit, was auf ihren Schriften ruht, so reizend ist die Harmonie und Einfalt in der Komposition, so treffend sind die Darstellungen! Es ist als hätte die Natur selbst ihnen alles eröffnet, wenn sie den Menschen und das Leben in den verschiedenen Situationen schildern! Wie leicht kam nun ein neuer mit einem alten zusammen, der mit ihm sympathisierte! Denn nur Unverdorbenheit des Geschmacks und der Gesinnungen erleichterten schon diese Übereinkunft!" Creuzer, Das akademische Studium des Altertums, 1806, S. 9: „Die Humaniora nehmen, und darum heißen sie so, nicht bloß unser wissenschaftliches Denken in heilsame Obhut, sondern sie bemächtigen sich auch des ganzen Menschen, sie erwecken ihn zu einem höheren Leben, bilden seine besten Güter, sein geistiges Eigentum aus, indem sie alle seine Seelenkräfte und Gemütsregungen in Anspruch nehmen, und ihnen einen Ton geben, der durch das ganze Leben geht." Eichstädt, Einige Winke zur Beförderung der humanistischen Studien, S. 6: „Es giebt keine Wissenschaft,

welche den Adel der Menschennatur so glücklich entwickelte, den Geist so mächtig emporhübe zu jener Würdigkeit rein menschlicher Empfindungen, die wir mit einem fremden, aber treffenden Wort Humanität bezeichnen, als eben die Wissenschaft, die davon den Namen führt, einheimisch in den Mustern der vollendeten Bildung, die der Grieche und der griechisch gebildete Römer aufstellte; dieselbe, welche durch jene wieder erweckten Muster zuerst die Nacht der Barbarei im Mittelalter verscheuchte und seitdem, so viele Menschenalter hindurch, gleich einer wohlthätigen Sonne Licht und belebende Wärme ausstrahlte. Oder sollte wirklich jemand unter den Gelehrten, die sich mit Naturkenntnissen beschäftigen, deren Studium jetzt fast zur Tagesordnung gehört, von der Natur in ihrer echten, großen Bedeutung den Menschen ausschließen? Sollte wirklich noch jemand glauben, daß das, was durch historische Untersuchungen des Altertums und durch Bekanntschaft mit den Sprachen und den unsterblichen Werken desselben zur harmonischen Ausbildung des Geistes und Gemüts gewonnen wird, ebenso vollkommen auf irgend einem anderen Wege zu erreichen sei?" Jean Paul, Levana. 3. Bändchen, S. 778: „Die Festungswerke um die Stadt Gottes sind von den Alten angelegt, für jedes Zeitalter durch die Geschichte des ihrigen. Die jetzige Menschheit versänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend vorher durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zum Jahrmarkte des späteren Lebens nähme. Die Namen Sokrates, Kato, Epaminondas ꝛc. sind Pyramiden der Willenskraft; Rom, Athen, Sparta sind drei Krönungsstädte des Riesen Geryons, und auf die Jugend der Menschheit hefte, gleichsam als auf das Urgebirge der Menschheit, die spätere das Auge. Die Alten nicht kennen, heißt eine Ephemere sein, welche die Sonne nicht aufgehen sieht, nur untergehen. Nun werde dieser Antikentempel nicht als eine Trödelbude abgebrauchter Gebräuche und Phrasen gelüftet, und die heiligen Reliquien anstatt angebetet, nur verarbeitet, wie die Kriegerknochen im Beinhaus zu Murten zu Messerheften und dergleichen geglättet werden." Hegel, in einer Schulrede zu Nürnberg von 1809, S. 23: „Seit einigen Jahrtausenden ist der geistige Kultus der Griechen und Römer der Boden gewesen, auf dem alle Kultur gestanden hat, aus dem sie emporsproßt, mit dem sie in beständigem Zusammenhange gewesen ist. Wie natürliche Organisationen, Pflanzen und Tiere sich der Schwere entwinden, aber dieses Element ihres Wesens nicht verlassen können, so ist alle Kunst und Wissenschaft jenem Boden entwachsen, und obgleich in sich selbständig geworden, hat sie sich von der Erinnerung jener älteren Bildung nicht befreit. Wie Antäus seine Kräfte durch die Berührung der mütterlichen Erde erneuerte, so hat sich jeder neue Aufschwung und Bekräftigung der Wissenschaft und Bildung aus der Rückkehr zum Altertume ans Licht erhoben." Schule der Humanität von Koch, S. 101: „Ich kenne kein Mittel, welches so glücklich alle Erfordernisse in sich vereinigte, um den Verstand für den Sinn des Wahren zu wecken, den Flattersinn des jugendlichen Geistes zu fixieren, ihn zu nötigen, seine ganze Denkkraft auf einen Gegenstand zu konzentrieren und dabei zugleich durch eine verhältnismäßige Beschäftigung aller Seelenkräfte und durch das in Thätigkeit gesetzte Kombinationsvermögen zugleich den Geschmack zu bilden und das Herz für das Gute und Edle zu gewinnen, als eine sorgfältige Interpretation der klassischen Schriftsteller. Selbst die Mathematik und das Lesen der Schriftsteller der neueren kultivierten Nationen leisten diesen Dienst der Menschenbildung nicht

in diesem Umfange. Selbst das Hinaustreten aus dem Ideenkreise unserer Zeitgenossen; das Beschäftigen mit Sprachformen der ausgebildetsten Sprache in der Welt; die heiteren Ansichten, zu welchen die Beobachtungen des griechischen Nationalcharakters auf allen Stufen seiner allmählichen Entwickelung Veranlassung giebt; das Fortschreiten auf der Bahn der Erfindung, welche die griechische Nation nach so verschiedenen Richtungen glücklich betrat; das Anspruchslose und Absichtslose, mit welchem die edelsten Geister des Altertums unsere Lehrer nach Jahrtausenden werden; uns von den Vorzügen unserer Natur, von der Würde des Menschen überzeugen und uns eine vorurteilsfreie Achtung des Guten, Wahren und Schönen abnötigen; — alles dies muß die Interpretation der klassischen Schriftsteller zu einem einzigen Bildungsmittel der Jugend zu dem angeführten Zwecke machen. Es ist einleuchtend, wie tief hier alles Abrichten zur Artigkeit, Gefälligkeit, zu feineren Manieren durch ein mechanisches Gewöhnen des äußeren Menschen — wodurch man Humanität zu erzeugen denkt — unter einem Bildungsmittel stehen muß, welches aus dem inneren Menschen eine selbstgeschaffene echte Humanität hervortreten lassen soll. Wird denn aber, könnte man fragen, durch dieses Hinaustreten aus dem Ideenkreise unserer Zeit nicht eine Entfremdung für unsere Formen und Normen, ein schädlicher Freiheitsgeist erzeugt; wird nicht der Deutsche aufhören, sich für sein Vaterland zu interessieren, wenn er mit enthusiastischer Liebe allem, was griechisch heißt, anhängt? — Freilich, wenn wir gut abgerichtete dienstfähige Maschinen sofort als die schönsten unserer Bildungsanstalten ansehen, und ein ruhiges Beugen des freien Nackens unter ein noch so hart drückendes Joch Vaterlandsliebe nennen wollen, — ja dann möchten freilich jene Nahrungsmittel bedenklich erscheinen. Ist es es uns aber darum zu thun, unabhängig von Staatsform und Verfassung Humanität im freien Menschen zu entwickeln: so ist das Lesen der Klassiker in dem Geiste ihres Zeitalters selbst auf die Gefahr hin Pflicht für uns, daß der Geist unseres Zeitalters und unserer Formen durch eine genaue Kenntnis des griechischen Altertums uns weniger liebenswürdig erscheinen sollte. Es hat übrigens keine Gefahr, daß der gute Mensch nicht auch der gute Bürger sein sollte, und wer als Grieche und Römer denkt, wird gewiß auch in seinem staatsbürgerlichen Verhältnisse als Deutscher handeln, wenn sonst die Humanitätsbildung an ihm nicht vergebens arbeitete." Briefe über die Natur und den Zweck des höheren Unterrichts von Wilh. van Heusde, Heidelberg u. Leipzig 1830, S. 91—93: „Man übersehe, was man daran verändere oder verbessere, doch dieses nie, daß es auf diesen Schulen besonders Zweck sein muß, den Knaben, wie wir sagten, ins Vaterland der Bildung, der Künste und Wissenschaften hinüberzuführen. Alles Übrige kann man, wenn man es in seiner Jugend versäumt hat, mit Fleiß und Anstrengung wieder einholen, den Geist aber des Altertums in sich aufzunehmen, zu fühlen und zu denken, wie Griechen und Römer, besonders die ersten, fühlten und dachten, das vermag niemand, der es zu spät unternimmt. Nur einmal im Leben ist man dafür empfänglich, in der frischen Jugend; und ist diese Zeit dahin — ich habe es erfahren — so mögen wir streben und uns anstrengen, und die Schriftsteller des Altertums vom ersten bis zum letzten durchlesen, den Sinn des Knaben hat man alsdann verloren, wenigstens stumpf ist er geworden aus Mangel an zeitiger Übung; und in Homers, Sokrates und Platons Zeitalter uns ganz zu versetzen, so daß man beim Lesen dort lebt und atmet, ist

für uns nun einmal nicht mehr möglich. Von meinem Fritz, sagte ich soeben, habe ich viel gelernt; das habe ich: und so auch von meinen Kindern in früherer Zeit; ich vielleicht so viel von ihnen, als sie von mir; denn als wir den Herodot und Xenophon miteinander lasen, war es mir, wie wenn ihre Jugend, ihr Gefühl, ihre Bewunderung in mir jenen Sinn gleichsam wieder aufschlösse, und ich zugleich mit ihnen den Geist Herodots und des Altertums in mich aufnähme. Und dennoch, Freund, ach! es ist unwiederbringlich, was ich verloren habe. Einen Ossian fasse ich leichter als einen Homer, einen Kant leichter als einen Platon, und so wäre es nicht, wenn jenes Organ bei Zeiten in der Jugend selbst durchs Lesen beider sich aufgeschlossen hätte und geschärft worden wäre. Niemand kann daher mehr, niemand mit mehr Grund darauf dringen, daß die Gymnasien doch ihrem ursprünglichen Endzwecke entsprechen, und kein Knabe sie verlasse, bis alles daran gesetzt worden, ihn, so weit es möglich ist, in die alte Welt hinüberzuführen. Und hiermit meine ich nicht nur ästhetische Bildung, wie groß ihr Einfluß auch auf die sittliche sei; weit entfernt! der ganze Knabe muß versittlicht und absichtlich sein Charakter gebildet und befestigt werden, und auch dieses durch griechische und lateinische Litteratur. Was alles jenem Alter nicht eigentümlich ist, welche Neigungen, Lüste, Begehrungen, welche Affekte und Leidenschaften übrigens bei allen Edlen und Liebenswürdigen, haben wir zuvor gesehen; das alles, alle jene Tugenden und Laster, finden wir im Altertume, und wie erhaben, wie glänzend uns die ersten, so verabscheuungswürdig werden die letzten von den alten Geschichtschreibern vorgestellt. Man lese mit eigenen Augen den Nepos oder lieber Plutarchs Leben der berühmten Männer des Altertums, und ist ein Funke von Tugend im Herzen des Jungen, so muß er notwendig durchs Lesen, Erklären und Besprechen für Tugend, für Recht und Billigkeit, für Mitbürger und Vaterland in Liebe und Begeisterung erglühen. Und — man verlasse sich darauf, ist er durch den ersten Unterricht zum Menschen herangebildet, so wird er durch diesen zweiten und höheren einstens Bürger — im erhabenen Sinne des Wortes — werden, und das für sein Vaterland sein wollen, was Miltiades und Aristides für das ihrige waren. Jene feine Bildung ist mir, meines Versäumens wegen in jenem Alter, nicht zu teil geworden; jenes hohe Gefühl aber, diese eigentlich genannte Vaterlandsliebe, die durch Einfalt im Reden und Handeln sich darlegt, das verstärke ich noch täglich in mir durchs Lesen der Alten, vornehmlich des Plutarch. Und sehen Sie da einen Grund um so mehr auf Instituten sowohl, wie auf Gymnasien, wäre es auch nur in Übersetzungen, die Alten lesen zu lassen. Oder muß nicht auch der Kaufmann bei uns, und jeder, der nach einiger Bildung strebt, zum guten Bürger und, was noch mehr sagt, zum sittlich gebildeten Menschen herangebildet werden?" Vergl. Herbart, (Willmann) I, 575. II, 469, 635 u. a. a. O. Ziller, Grundlegung, § 4, S. 65 ff. Waitz, Allgem. Pädagogik, S. 376 ff. Kern, Grundriß der Pädagogik, § 20. Schiller, Handbuch, S. 348 f. Lichtenheld, Das Studium der Sprachen u. s. w. Wien 1884. Dagegen s. Bain, Erziehung als Wissenschaft, S. 374 f.

15) Wolf, Darstellung der Altertumswissenschaft, herausg. von Hoffmann, S. 12: „Eine der wichtigsten Verschiedenheiten unter jenen (den Ägyptern, Hebräern und Persern) und diesen Nationen (den Griechen und Römern) ist die, daß die ersteren gar nicht oder nur wenige Stufen sich über die Art von Bildung erhoben, welche man bürgerliche Polizierung oder Civilisation im

Gegensatze höherer eigentlicher Geisteskultur nennen sollte. Jene Art von Kultur, deren Name übrigens gleichgültig sein mag, wenn nur die Sache genauer als bisher unterschieden wird, ist mit den Bedingungen eines Sicherheit, Ordnung und Bequemlichkeit bedürfenden Lebens fleißig beschäftigt; sie gebraucht dazu selbst gewisse edlere Erfindungen und Kenntnisse, die jedoch meistens auf unwissenschaftlchen Wegen gefunden, wie mehrere bei Ägyptern und anderen älteren Völkern, nie den Ruf erhabener Weisheit hätten erregen sollen; sie braucht hingegen weder, noch schafft sie eine Litteratur, d. h. einen Vorrat von Schriften, worin nicht eine einzelne Kaste nach amtlichen Zwecken und Notdurften, sondern jeder aus der Nation, welcher besseren Einsichten vertraut, Beiträge zur Aufklärung der Zeitgenossen darlegt. Das letztere, was bei einem glücklich organisierten Volke schon früher anfangen kann als Ordnung und Ruhe des äußeren Lebens, ist vor den Griechen überhaupt von keinem Volke geschehen, und keines gewann vor ihnen jene höhere Kultur, die geistige oder litterarische." — Dann fügt Wolf auf S. 14 hinzu: „Ja es wird erlaubt sein im Geiste der Alten, die auf die Barbari als auf unedlere Menschengattungen mit Stolz herabsahen, sogar den Namen Altertum in ausnehmendem Sinne auf die beiden durch Geisteskultur, Gelehrsamkeit und Kunst verfeinerten Völker einzuschränken." Vergl. Horaz. Epist. II, 1, 93 f. und Melanth. de stud. ling. Declam. I. 488: „Ceterum varietate et copia rerum atque exemplorum longe vincunt Latinos, tum Poëtae, tum Historici Graeci. Nam Romani domesticas res tantum ornare studuerunt: at Graeci omnium gentium atque impiorum historias complexi sunt, easque ita descripserunt, ut verius philosophentur in ipsorum negotiorum atque consiliorum expositione, quam illi qui in scholis nuda praecepta tradunt, ac vere Philosophiam ex umbra ac pulvere in solem educunt, hoc est, usum ejus in vita negotiis ostendunt."

16) Die Ideen, welche diesem Paragraphen und dem folgenden zu Grunde liegen, über den Gang des erziehenden Unterrichts der Jugend, von dem die Bildung abhängt, nach welcher ihr Erzieher und Lehrer streben muß, werden von Herbart bestätigt in seiner Vorrede zu: Dissen, Kurze Anleitung für die Erzieher die Odyssee zu lesen mit Knaben: S. 6 und 7: „Man müsse beim erziehenden Unterricht das Studium der Alten von den Griechen, das Studium der Griechen aber von der Odyssee anfangen"; und dann Seite 11: „Hingegen fordern die pädagogischen Zwecke, daß der Hauptstamm aller europäischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemütern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heißen und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen, Anspruch machen. Diese alle, so viele ihrer sind, müssen gehütet werden, daß sie nicht von der jedesmaligen Gegenwart, oder auch von Trugbildern einer entstellten Vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden Phänomenen der Vorzeit sich fortreißen lassen. Froh muß ihre Seele wurzeln in derjenigen Vorwelt, von der es einen kontinuierlichen Fortschritt giebt bis zur Gegenwart; allmählich aufwachsend mit der Vorwelt müssen sie an bestimmten Stellen auch dasjenige fremdartige (z. E. einiges Orientalische und einiges Altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die Hauptrichtung des Fortganges zu bestimmen und was eben deshalb nicht die Hilfsmittel einer kontinuierlichen Bildung hergeben kann. Wie aber nie der Mensch in die Zeit einsinken soll, so soll auch das Urteil des Knaben und des Jünglings über den Zeiten

schweben, mit denen er fortschreitet; eben zum Fortschreiten soll er sich getrieben fühlen, durch dies Urteil, welches ihm bei jedem Punkte sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben. Damit dies Urteil möglich sei, muß der Gegenstand der Betrachtung weder zu hoch noch zu tief stehen. Zu tief steht er, wenn Jünglinge, die schon in der heutigen Kulturwelt vorwärts streben, in Ithaka und vor Troja aufgehalten werden; zu hoch steht er, wenn Knaben, die in den tumultuarischen Volksversammlungen der Ithakenser einen ähnlichen Geist, wie in den höchst ernsthaften Beratungen ihrer eigenen Spiele verspüren würden, schon mit dem Miltiades und Themistokles Athen verteidigen und bald darauf, ohne sich auf natürlichem Wege in politisches Interesse hineingefunden zu haben, für oder wider das Volk und den Senat von Rom Partei nehmen sollen. Bei solchen Verwirrungen muß der Knabe, muß selbst der Jüngling auf klare Bilder der Vorwelt Verzicht thun; und der Mann, will er endlich noch dahin gelangen, muß unter gelehrten Studien den Geschäften der Gegenwart sich entziehen." Dann derselbe, Über die ästhetische Darstellung der Welt: „Aus Gründen, deren Nachweisung hier zu weitläuftig wären, erhellt, daß der Unterricht zwei getrennte, aber stets gleichzeitig fortlaufende Reihen, von unten auf, jenem höchsten, festen Punkte entgegenzuführen habe, um endlich beide in ihm zu verknüpfen; — man kann diese Reihen durch die Namen: Erkenntnis und Teilnahme unterscheiden. Die Reihe der Erkenntnis fängt natürlich an bei den Übungen zur Schärfung und ersten Verarbeitung der Anschauungen und der nächsten Erfahrungen: kurz, beim ABC der Sinne. Etwas schwerer würde es sein, den Anfangspunkt der Reihe für die fortschreitende Teilnahme anzugeben und den angegebenen zu rechtfertigen. Die genauere Betrachtung entdeckt bald, daß dieser Punkt nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen kann. Die Sphäre der Kinder ist zu eng und zu bald durchlaufen; die Sphäre der Erwachsenen ist bei kultivierten Menschen zu hoch und zu sehr durch Verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen Knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. Aber die Zeitreihe der Geschichte endigt sich in die Gegenwart und in den Anfängen unserer Kultur, bei den Griechen ist durch klassische Darstellungen eines idealischen Knabenalters, durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden. Scheut man es nicht, die edelste unter den Sprachen, vor der rezipierten gelehrten Sprache im Unterricht vorangehen zu lassen: so wird man teils unzählige Schiefheiten und Verdrehungen in allen dem vermeiden, was irgend zur Einsicht in die Litteratur, in die Geschichte der Menschen, der Meinungen, der Künste u. s. w. gehört: teils ist man sicher, dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen darzubieten, deren er sich ganz bemächtigen und von wo aus er übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen, eigenen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft und über die Abhängigkeit beider von höherer Macht."

17) Wolf, Vorlesung über die Geschichte der griechischen Litteratur, Leipzig 1831, 2, S. 5: „Bei den Griechen kommt ein Umstand dazu, der die griechische Litteratur wichtiger als jede andere macht, daß sie eine originale Nation sind und daß hier das Maß der menschlichen Fortschritte in gelehrten Kenntnissen erkannt werden kann. Dies Volk folgt der Natur, dem einzigen Lehrer, und sofern kann man die Tendenz erkennen aus den Fortschritten, welche es macht; man kann den Grund angeben, warum es von dem einen

zum anderen in der Ordnung geht; man sieht die Sachen sich entwickeln, da bei einem anderen Volke, das die Kenntnisse schon fertig erhält, dieser natürliche Fortschritt nicht erkannt werden kann. Bei einer anderen Nation sind die Kenntnisse, die sie erhält, eine fremde Ware, gleichviel, wie sie sie erhält. Es herrscht hier Zufall, dort Natur. Dies muß man auf die Römer anwenden, die bald diese, bald jene Gattung von Stil und Kunst erhalten, wie es der Zufall trifft. Sie fangen ihre Bildung mit dem Drama an; dann bekommen sie gleich Grammatik, die nicht eher da ist, als bis eine Menge guter Schriftsteller an der Sprache gearbeitet hat. So ists auch bei neueren Nationen gegangen." Wolf, Darstellung der Altertumswissenschaft. S. 15: „Das erstere dieser Völker (die Griechen) war, wie schon bemerkt wurde, auch das erste der Erde, bei welchem der Trieb, sich auf mannigfaltige Art auszubilden, aus den innersten Bedürfnissen des Geistes und Gemütes hervorging, und aus leidenschaftlicher, von einem Objekte zum anderen forteilender Neigung ein schön geordneter Kreis von Künsten und Kenntnissen entstand, die das Leben des Menschen zur eigennutzlosen Beschäftigung seiner höheren Kräfte erhoben. Dies ist ein Grundsatz, der die strengste Prüfung des Historikers aushält; und mit der Priorität ist zugleich die Originalität der griechischen Kultur ausgedrückt. Zwar ist es möglich, es wird selbst durch historische Angaben wahrscheinlich, daß die Griechen uranfänglich manche Elementar-Begriffe ihrer Wissenschaften, manche technische Regeln der Künste aus dem früher zivilisierten Orient gewannen; demungeachtet erscheinen sie gleich in ihren ersten Staatsvereinen und Verfassungen, in Sitten, in Sprache, in allem, was ein Volk charakteristisch unterscheidet, aus angestammter Natur so original, als jemals eines war; sie wußten auch dem von auswärts Entlehnten solch einen Stempel ihres Genius aufzudrücken und es so zu bereichern und zu befruchten, daß alles bald ihr Eigentum wurde; und also durchliefen sie in dem ganzen Gange ihrer Ausbildung eine Stufenleiter, an der man, wie an einem Kulturmesser, den Gang rein menschlicher Entwickelung überhaupt wahrnehmen kann." Ebenso Ruhnken, Oratio de Graecia art. ac doctr. inventr. p. 87. Wolf im angef. B. S. 67: „Wenn von Menschenkenntnis die Rede ist, so versteht man darunter gemeiniglich etwas von eingeschränktem Wert und Umfang; nämlich eine gewisse Routine, die aus dem Umgange mit vielen Individuen abgezogen ist und wieder brauchbar zum Umgange, wie zur vorteilhaften Abfertigung der gewöhnlichen Geschäfte des öffentlichen und Privatlebens. Daß hierzu jene zum Teil dornige Gelehrsamkeit nicht viel nütze, zeigt die Erfahrung; es bedarf dazu auch keines Studiums einer National-Litteratur; eine kleine Anzahl kluger Wegweiser durch das Weltleben und eigener Beobachtungen genügen solchen Absichten. Hier aber reden wir von der Kenntnis des Menschen, von der empirischen Kenntnis der menschlichen Natur, ihrer ursprünglichen Kräfte und Richtungen und aller der Bestimmungen und Einschränkungen, die jene bald durch einander selbst, bald durch den Einfluß äußerer Umstände erhalten. Um uns zu dieser vorzüglichen Menschenkenntnis zu erheben, die, wie alle anderen empirischen Betrachtungen der Natur, jede Klasse von Gelehrten und jeden Stand, auch den geschäftlosesten, anreizt, ja durch ihr Objekt, den moralischen Menschen mit größerer Stärke reizt, und um die Zwecke einer solchen Kenntnis in möglichster Vollständigkeit zu erreichen, muß unser Blick anhaltend auf eine große Nation und auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Ver-

hältnissen und Beziehungen gerichtet sein. Völker treten hier an die Stelle von Individuen; und was bei letzteren die Darstellung eines merkwürdigen Lebens leistet, eben das gewährt bei den ersten ein aus unzähligen zerstreuten Zügen erwachsendes Gemälde von ihrem ganzen National-Sein, ein Gemälde, welches eifrige Beschäftigung mit allen Werken der Litteratur und Kunst einer Nation von dem Zustande derselben nach seinen interessantesten Seiten und in den gehaltreichsten Zeitpunkten zu entwerfen sucht. Mitteilbar ist allerdings eine Kenntnis dieser Art weniger als die meisten anderen; sie ist darin aller Philosophie ähnlich, daß sie nur diejenigen fördert und belohnt, die sich ein Studium daraus machen und mit ihrer fortgesetzten Erwerbung beschäftigt sind .... Es könnte scheinen, daß die so gesuchte höhere Kenntnis des Menschen am meisten durch die Beschäftigung mit allen selbständigen Nationen zur Vollkommenheit gelangen müßte. Allein ohne der Unendlichkeit eines solchen Studiums zu gedenken, werden wir schon durch die Bemühung um reine und gediegene Resultate auf eine kleine Anzahl von Völkern eingeschränkt. Es sind nämlich in alten sowohl als neuen Zeiten diejenigen Völker zu dem beschriebenen Zwecke nicht zu benutzen, die in dem Fortgange ihrer Bildung von auswärts her oft gefördert, oft aufgehalten, überhaupt auf verschiedene Weise modifiziert, allzu wenige Züge einer eigentümlichen Natur darbieten, sollten sie auch in Absicht auf reales Wissen den ansehnlichsten Rang behaupten; ebenso wenig auch solche Völker, die in einseitiger Entwickelung stehen geblieben sind und bei jener Art von Zivilisation, welche alle wissenschaftliche und geistige Kultur dem dringendsten Bedarf ihrer Existenz unterwirft und die veredelnden Kenntnisse, die von freien Bürgern einst benannten freien Künste nur zu einer Gleiße ihres unerfreulichen Innern mißbraucht. Nationen von dieser und ähnlicher Sinnesart verbleiben billig der politischen Geschichte, die ihre Räume nach Quadratmeilen auszufüllen hat, zum Teil auch der Geschichte der Menschheit nach ihrer seither üblichen Behandlung, nach welcher sie sich mehr um Menschengattungen als um menschliche Natur bekümmert. Für unser Studium geben unter den alten Nationen schon die Römer eben keinen erwünschten Stoff, wie sie denn gleich ursprünglich manchen jener einseitigen Richtungen folgten, die sich in den letzten Jahrhunderten den schätzbarsten Völkern aufgedrängt haben. Nur im alten Griechenland findet sich, was wir anderswo fast überall vergeblich suchen, Völker und Staaten, die in ihrer Natur die meisten solcher Eigenschaften besaßen, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen; Völker von so allgemeiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit, daß nichts von ihnen unversucht gelassen wurde, wozu sie auf dem natürlichen Wege ihrer Ausbildung irgend eine Anregung fanden, und die diesen ihren Weg unabhängiger von der Einwirkung der anders gesinnten Barbaren und weit länger fortsetzten, als es in nachfolgenden Zeiten und unter veränderten Umständen möglich gewesen wäre; die über den beengten und beengenden Sorgen des Staatsbürgers den Menschen so wenig vergaßen, daß die bürgerlichen Einrichtungen selbst zum Nachteil vieler und unter sehr allgemeinen Aufopferungen die freie Entwickelung menschlicher Kräfte überhaupt bezweckten; die endlich mit einem außerordentlich zarten Gefühle für das Edle und Anmutige in den Künsten nach und nach einen so großen Umfang und so viel Tiefe in wissenschaftlichen Untersuchungen verbanden, daß sie unter ihren Überresten neben dem lebendigen Abdrucke jener seltenen

Eigenschaft zugleich die ersten bewunderungswürdigsten Muster von idealen Spekulationen aufgestellt haben. In diesen und anderen Rücksichten ist dem Forscher der Geschichte der Menschheit unter allen Nationen keine so wichtig, ja man darf sagen, so heilig, als die griechische. Mag sie immerhin bei dem Statistiker, welcher für Menschenwert andere Ranglisten führt, einen ziemlich untergeordneten Platz einnehmen, weil sie weder eroberungssüchtig war, noch als politischer Körper neben den mächtigen Reichen glänzte; sie hat seit allen Zeiten durch die herrlichsten Siege, dauerhafter als Waffensiege, sich um das menschliche Geschlecht höchst verdient gemacht; diesen Ruhm, den einzigen, wonach sie strebte, den sie auch bei ihren hierin gerechten Bezwingern genoß, bewährt sie noch jetzt und für alle Zeiten durch so viele übrig gebliebene Denkmäler ihrer geistigen Wirksamkeit. Das Glück wurde uns versagt, diese hochbegünstigte Nation in ihrem wundervollen Dasein und Wirken in vielen Gegenden der Welt von jeder Seite ganz kennen zu lernen, welches dann der Fall gewesen wäre, wenn die Verheerungen der Zeit und der Barbarei nur etliche der zahlreichsten Büchersammlungen auf spätere Jahrhunderte hätten kommen lassen. Jedoch selbst bei allem Verlust, den wir an Werken ihrer Litteratur und Kunst gelitten, sind wir durch die Darstellungen, welche die Überreste uns liefern, für den höchsten Zweck unseres Studiums über Erwartung reicher, als sogar bei mancher noch blühenden Nation, und sehen in jenen Darstellungen ein treueres Bild ihres Nationalcharakters und Lebens vor uns ausgebreitet; so daß uns eigentlich nur hier das Schauspiel einer organischen Volksbildung zu teil wird. Denn bei welchem Volke der heutigen Welt könnten wir hoffen etwas Ähnliches zu finden? Wo wäre eines, das seine Kultur aus innerer Kraft gewonnen, das die Künste der schönen Rede und Bildnerei aus nationalen Empfindungen und Sitten geschaffen, das seine Wissenschaften auf eigentümliche Vorstellungen und Ansichten gebaut hätte? Im Gegenteil finden wir bei weitem das meiste in unseren Litteraturen aus ungleichartigen Quellen mühselig zusammengetragen, bald unmittelbar, bald mittelbar aus den Alten, was billig für edlen Raub gilt, viel öfter Wechselraub der Neueren unter einander, überall ein Gemenge von streitenden Stoffen und Formen: in den Künsten zeigt sich nur geringe, oft gar keine Eigentümlichkeit und Originalität; mehr Schöpfungen nach allgemeinen Theorien, mehr Nachbildungen nach fremden Mustern, als selbständige Produktionen, die anderen wieder werden könnten, was uns die Werke der Griechen sind; in aller wissenschaftlichen Aufklärung endlich zwar ungeheure Vorräte von Kenntnissen und Einsichten, Schätze aus allen Zeitaltern und Ländern, die eine Nation der anderen zureicht und abnimmt, aber mitten unter diesen Schätzen wenige Spuren Eines vorherrschenden Geistes, worin man eine Nation erkennt und den Menschen. Dies sei denn der Mittelpunkt aller Studien des Altertums, das Ziel, zu welchem sich die denselben angehörenden größeren und kleineren Forschungen hinneigen."

18) H. Grotii et aliorum dissertat. de studiis instituendis in Erasmi Roterodami de ratione Studii tractatu p. 320: „Verum ex instituto omnis fere rerum scientia a Graecis auctoribus petenda est. Nam unde tandem haurias vel purius vel citius vel jucundius quam ab ipsis fontibus?" Und Heinsius nennt Griechenland in seinen Orat. de conjungendis Graecorum lingua et disciplinis orationib. p. 347: „vere saeculorum omnium magistram, omnium scientiarum unicam parentem." Ruhnken, Oratio de Graecia,

Opusc. Orat. p. 84: „Nullam neque doctrinam esse neque artem ingenuo ac libero dignam, quam Graeci vel non invenerint vel cujus non sementem sparserint: Si porro gravissimis rationibus evicero, eosdem ipsos multas praestantissimasque disciplinas non elicuisse tantum ex tenebris atque inchoasse, verum ad illud etiam fastigium evexisse, prope ut nobis omnem consequendi sui spem sustulerint ...“ Wyttenbach in vita Dav. Ruhnkenii (Bergmann) p. 84. Die Schule der Humanität von Koch, Seite 82—84: „Freilich, wenn es kein höheres Motiv für geistige Bildung als das Examen, und keinen anderen Zweck des Lebens als das geistlose Vegetieren und das Treiben mechanischer Geschäfte in einem sogenannten geistlichen Amte giebt und, wenn es hinreichend ist, den Menschen für die Formen dieses Amtes ein- und abzurichten, wie es leider bis jetzt in unseren scholastischen und akademischen Laufbahnen geschehen, dann kann man sich mit jener enggeistigen Tendenz allerdings begnügen. Soll aber die Menschheit zu ihrer höheren Natur sich erheben, sollen vorzüglich die, welche den Beruf haben, auf die Veredelung der Menschheit hinzuarbeiten, den echten Geist praktischer Humanität in sich aufgenommen haben, wo könnte der dazu erforderliche Nahrungsstoff glücklicher hergenommen werden, als aus den Geistesprodukten der humansten aller Nationen?“

„Ich glaube daher von der inneren Konstitution unserer Humanitätsschule als Fundamentalgesetz dreist die Behauptung aufstellen zu müssen: der Geist der griechischen Nation, der sich in ihren klassischen Schriftstellern ausspricht, ist der Geist der echten Humanitätskultur, und folglich ist die Lektüre dieser Schriftsteller gerade das, was als einzige Basis bei der Fundation einer Humanitätsschule anzusehen ist. Das harte, rauhe Volk der Römer kann mit seiner Litteratur und bei weitem nicht für alle Bedürfnisse der feineren Kultur ausgebildeten Sprache nur subsidiarisch als Parallele zur geschmackberichtigenden Vergleichung zwischen Urbild und Kopie benutzt werden. Wir haben bei weitem der griechischen Sprache und Litteratur noch nicht den Platz in unseren Bildungsanstalten angewiesen, den sie einzunehmen verdient. Sie mußte sich bis jetzt damit begnügen, die zweite Stelle nach der Römersprache einzunehmen, welche nur durch eine feierliche Proklamation der Machthaber aus ihrem verjährten Besitze wird verdrängt werden können. Vieles werden aber Humanitätsschulen zu dem wichtigen Schritte, der griechischen Sprache den ersten Platz einzuräumen, vermögen. Sie werden durch dieses Verfahren das Studium der römischen Sprache und Litteratur auf dem einzig richtigen Wege erleichtern, und diese wird selbst auf der zweiten Stelle, welche sie einnehmen soll, immer noch in dem Umfange betrieben werden können, daß man nicht befürchten darf, wie man ohne Grund glauben könnte, die gründliche Gelehrsamkeit werde dadurch verlieren. Ich behaupte sogar, sie würde dadurch gewinnen. Die Gründe liegen zu nahe, als daß ich nötig hätte, sie näher zu entwickeln. — Und ist's denn also nicht Barbarei, wenn wir das schönste, edelste, reinste Bildungsmittel so schnöde verschmähen und doch von Humanitätserziehung sprechen? Bevor nicht der griechischen Sprache und Litteratur in unseren gelehrten Schulen ein ähnlicher Kursus, also ein gleicher Zeit- und Kraftaufwand geschenkt wird, als der lateinischen Sprache bisher so allgemein eingeräumt war, läßt sich immer noch mit Recht bezweifeln, ob wir nicht vorsätzlich den Geist lähmen, den wir frei machen wollen.“ S. Anmerkung 21.

19) Gabr. Naudäus stellt in seinem Syntagma de studio liberali, in Hug. Grot. cet. dissertat. p. 100, bei der Erlernung der lateinischen und griechischen Sprache, als die zweite Forderung auf: „Ut praeceptor illi sensim instillet et aperiat Historiam ejus linguae, cui percipiendae totus incumbit, quo videlicet tempore, et ubinam gentium inceperit, quam late se et quibus modis diffuderit, quot mutationes alterationesve diversis aetatibus sustinuerit; singulaque rudiori Minerva aut accurate magis, prout ingenium discipuli cognoverit, explicet.“ — Aug. Wolfs Vorlesung über Encyklopädie der Altertumswissenschaft, S. 194: „Man kann auch eine Sprache nicht besser erlernen, als wenn man sie von ihrem Ursprunge an verfolgt. Dies wird auch dadurch erleichtert, wenn man die Autoren nach ihren Zeitaltern liest, nämlich die älteren zuerst. Hierin wird sehr gefehlt.“ — Ein den historischen Gang verfolgendes Studium der Alten übte Hemsterhuis nicht nur selbst, sondern empfahl ihn auch seinen Schülern. Den Grund hiervon giebt Ruhnken an, Elogium Tiberii Hemsterhusii, p. 247: „Nam primum, ut alias opportunitates omittam, si hac via progrediaris, non verborum tantum, sed etiam significationum, singulis verbis et formulis attributarum, tanquam tempora certius constituas, cujus rei diligens observatio in linguis omnibus valet plurimum. Deinde satis constat, nihil vel bene cogitatum esse, vel bene dictum ab antiquioribus illis, quorum libros velut recte cogitandi scribendique legem et normam probamus, quod non sit variis modis imitata posteriorum sollertia. Cujus imitationis venustatem nec sentias, nec intelligas, nisi fontem, e quo profecta sit, cognoveris.“ Ebenso las auch Reiz, nach dem Anraten Gesners, die Alten: Körte, Leben Wolfs, S. 130.

20) Wolfs Vorlesung über die Encyklopädie der Altertumswissenschaft, S. 42: „Wenn aber von höherer Ausbildung der Sprache die Rede ist, so sieht man leicht ein, daß eine Sprache einen Vorzug hat, den die andere nicht hat. Was die römische Sprache betrifft, so ist sie nicht so ausgebildet, wie die griechische, und ihr kann man schon von den neueren einige an die Seite setzen. Die griechische ist von jeher für die ausgebildetste unter allen alten und neueren Sprachen gehalten worden. Das bloße Sprachstudium wird, sobald es überhaupt interessant ist, dadurch vorzüglich interessant, wenn wir es mit einer ausgebildeten Sprache zu thun haben. Die griechische Sprache können wir überdem fast von ihrem Ursprung bis auf ihren Verfall verfolgen, wie keine andere. Und dies macht einen sehr wichtigen Gesichtspunkt aus.“ Und Wolf, Darstellung der Altertumswissenschaft, S. 51: „Hier scheint es nicht zudringlich, auf einige Eigenschaften der beiden gelehrten Sprachen (linguae utriusque, wie der römische Stolz sagte) aufmerksam zu machen, wodurch diese Sprachen, besonders die griechische, weit vor ihren älteren und jüngeren Schwestern hervorragen. Es verdiente, wenn dazu Raum wäre, eine ins einzelne gehende Ausführung, wie glücklich die Muttersprache der Musen jede natürliche Stufe der Bildung durchgegangen ist; wie sie von jeder der Geisteskräfte, die sich bei den Griechen in schönster Folge entwickelten, erzogen und gepflegt, für Dichtkunst, Beredtsamkeit, Philosophie und mancherlei andere Arten des wissenschaftlichen Vortrags bearbeitet und gezüchtigt, bei fast gleich jugendlicher Zartheit und Fülle und Kraft bis zu dem höchsten Alter gelangt ist, in welchem sie noch vermögend war, halbe Barbaren zu menschlichen Gesinnungen und Gefühlen aufzuregen, ja selbst in den letzten Jahrhunderten etwas von ihrem Geiste in

ihr entartetes Vaterland und in den Westen Europas herüberzuhauchen; wie sie reich an Bezeichnungen von sinnlichen und besonders moralischen Begriffen, vielgewandt und bedeutsam in Beziehungsarten, bildsam zu leicht verständlichen Formen, durch Zusammensetzung wie durch Ableitung aus eigenen Quellen, endlich wie sie den Gedanken tief schöpfend, fest ergreifend, oft plastisch darstellend, zugleich bis in das Innere der Empfindung und des Affektes eindrang, und noch da gleichsam mit Farben malte, wo die Geschäftssprachen der späteren Welt sich beinahe mit einem mathematischen Plus und Minus behalfen. Nicht minder wichtig für historische und philosophische Zwecke der Sprachkunde ist die Bemerkung, daß jene Sprache, weil sie erst spät die Herrschaft meisternder Grammatiker erfuhr, lange Zeit hindurch die eigentümliche Denkart einer Nation rein aussprechen und der ungetrübte Spiegel des Nationalgeistes bleiben mußte; eine Seite, von der sie den meisten neueren Sprachen weit vorgeht, wiewohl die unserige und die englische sich darin mit der griechischen wohl vergleichen dürfen."

Epistola LXXXVIII. Cunradi Rittershusii Josepho Scaligero, Sylloge epistolar. edit. Burmann, Pars II, p. 328: „Hoc ego animo et consilio jam ab aliquot annis studiosae juventuti, quae se in meam familiaritatem contulit, auctor esse consuevi, ut optimorum auctorum lectionem ament eorumque eruditione animos implere studeant; neque in Latinis solum sese deditos esse velint, quod plerique vulgo satis habent, (si tamen et hos cognoscant) verum etiam Graecos fontes adeant, a quibus ne ipsi quidem Latini dissimulant sua se pleraque hausisse, et si inficias ire vellent, facile convinci possent; planeque studiosis meis conor persuadere, frustra esse, qui sibi se doctrinam solidam sperent comparare posse absque Graecitate, neque Latinae linguae absque Graeca perfectam esse cognitionem. Non solum enim res et sententias plerasque omnes Latini a Graecis sunt mutuati, sed etiam bona pars verborum Latinorum inde e Graecia promanavit in Latium." — Elogium Tiberii Hemsterhusii, Ausgabe von Friedemann, S. 259: „Quantum Hemsterhusio praesidii esse debuit in Graecae lingnae scientia ad Latinos scriptores rectius intelligendos? Constat inter omnes scriptores, quos diximus, maxime Poëtas, Graecam formam singulis prope verbis expressisse, et inumerabiles lepores veneresque ex Graecis fontibus nunc apertius nunc occultius derivasse. Nec M. A. Muretus dicere dubitavit, eos, qui Graeci sermonis expertes sint, ne Latine quidem scripta penitus percipere posse." — Unter den Römern selbst wollen sachkundige Männer, wie Fab. Quinctilianus, aus denselben Gründen, daß das Griechische vor dem Latein gelernt werde. Instit. Orat. 1. 8. 28.

21) Dionys. Halicarn. Epist. ad Pomp. Edit. Weidm. Lips. 1691. T. 2. p. 126. Z. 44. Das hier ausgesprochene Urteil über Homer ist nur das Urteil aller Zeiten, und jedem so vollkommen bekannt, daß nur auf einige der vorzüglichsten Gewährsmänner zu verweisen ist: Plinius, Hist. nat. II. cap. 6 und XXV. cap. 2. Quinct., Instit. Orat. Lib. X. cap. 1. Strabo 1. 2. Casaubonus. Vergl. dabei Cuper in Apotheosi Homeri p. 128. edid. Amstelod. 1683. Vellei. Patercul. Histor. Rom. 1. 5. Aelian. Histor. var. Lib. IX. 15. Hieronym. Vida. Poetic. L. 1. v. 134 u. folg. Melanchth. Praefat. in Homerum in Declam. II. Gnomolog. Homer. a. Jac. Duport. Heinsii Orat. de conjug. Graec. ling. et disc. Oration. p. 348. Montaigne

Essays. (Ueberſetzung von Schmid, Langenſalza.) Jacob. Focani Dissertat. de studiis etc. in Hug. Grotii et alior dissertt. p. 208. 248. 249. — Die Griechen ehrten Homer als ihren Lehrer, und die Römer lernten von den Griechen; beide Völker haben ihrer Lehrer ſich würdig gezeigt.

Um die Aufmerkſamkeit von neuem auf dieſen Gegenſtand zu leiten, wollen wir einige Urteile über Homers Einfluß auf die moraliſche Bildung der Jugend anführen. Wir heben gerade dieſe Seite des ausgebreiteten Nutzens der homeriſchen Lektüre, durch welche die Jugend in das Altertum eingeführt werden ſoll, hervor, weil ſie gerade, obgleich die bei weitem wichtigſte, dennoch am wenigſten beachtet wird. „Nam qui ita volvunt Homerum, ut nihil hinc nisi voluptatem venentur, et sententiolas quasdam ceu flosculos hinc inde collectas; hi perinde faciunt, ut si quis fertilissimum agrum tantum animi causa colat, ut floribus in eo natis aliquando se coronet, fructuum, quos inde uberrimos percipere poterat, curam plane negligat.“ Melanchth. in Praef. ad. Hom. Decl. 2. Der erſte, welcher von dem Einfluſſe Homers auf die moraliſche Bildung aufmerkſam gemacht haben ſoll, berichtet Diogenes Laërtius II, 11 aus des Favorin varia historia, ſei Anaxagoras geweſen. Dieſe Anſicht erhielt ſich dann durch das ganze Altertum aus Gründen, die zum Teil Euſtathius zu Ilias I, 39 und Burmann ad Petron. Sat. angiebt. So z. E. ſagt Xenophon im Convivium III, 5: „*ὁ πατὴρ ὁ ἐπιμελούμενος, ὅπως ἀνὴρ ἀγαθὸς γενοίμην, ἠνάγκασέ με πάντα τὰ Ὁμήρου ἔπη μαθεῖν· καὶ νῦν δυναίμην ἂν Ἰλιάδα ὅλην καὶ Ὀδύσσειαν ἀπὸ στόματος εἰπεῖν.*“ Andere Gründe, weshalb Homer in den Schulen der Alten geleſen wurde, und noch jetzt da zu empfehlen iſt, hat Andr. Heinr. Schott im erſten Abſchnitt ſeiner Schrift: Über das Studium des Homer in den niederen Schulen, Leipzig 1783, mit fleißigen Belegen aus alten und neuen Schriftſtellern, ſelbſt aus dem Kirchenvater Baſilius d. Gr., beigebracht. Ich hebe aus ihnen nur das Urteil von Hirſchfeld hervor, welches vorzüglich treffend erſcheint, S. 7: „Er unterrichtete die Menſchen, und beſſerte ſie nicht bloß durch die allgemeine Wirkung ſeiner vollkommenen Gedichte, durch die Bildung der Begriffe von Ordnung, Regelmäßigkeit, Harmonie und Schönheit, wodurch der Geiſt ſchon allein eine glückliche Richtung empfängt; ſondern auch durch die Erhaltung des Andenkens wichtiger Begebenheiten und Beiſpiele, durch die Einprägung nützlicher Lehren und Maximen, durch die Erweckung ſittlicher Gefühle. Er ſtellte Tugenden, Verdienſte würdiger Vorfahren, ehrwürdige und rührende Auftritte des Heroismus dar, zum beſtändig anreizenden Anſchauen, zur Erweckung edler Entſchließungen oder zur Unterhaltung der moraliſchen Thätigkeit.“ Warum aber wollte dann Plato ſamt allen Dichtern auch den Homer bei ſeinem ſo bedeutenden Einfluſſe auf die moraliſche Bildung der Jugend aus dem Staate verbannt wiſſen? Dies finden wir beantwortet bei Melanchth. Praef. in Homer. Declam. Ant. Blackwall, De praest. classic. Auct. edit. Henr. Ayrer. Lips. 1735. und Kapp, Plat. Erziehungslehre, Minden u. Leipzig 1883 S. 125 folg., beſ. S. 189 folg. Am meiſten Aufmerkſamkeit verdienen folgende Urteile: Melanth. Praef. in Homer: „Quod enim dabitis mihi praeceptum ad mores, ad vitam bene ac feliciter instituendam, unquam a viris sapientibus proditum, cujus non sit in Homero aliquod speciosum et illustre exemplum? Quod in vita officium, aut quod omnino negotium, cujus non in eodem expressa sit imago? Suntque de

omnibus rebus et negotiis cogitationes, quae quidem ab ulla humana mente concipi possunt, humanissimae, dulcissimae, et simul sapientissimae. Quid enim suavius, aut magis ἠθικὸν cogitari, quid gravius moneri potest, quam quod ipse aliquot locis in suo poëmate iis, qui nec injusta de causa irascuntur, decantat, ἀμείνω δ' αἴσιμα πάντα, hoc est moderatione, placabilitate, et clementia omnibus in rebus nihil melius esse?" Ferner: „Plenum est Poëma Homeri talibus sententiis, quae velut pondus et autoritatem legum habent, quaeque merito ut oracula aut divina responsa singulari cum religione observari, memoriaeque mandari et semper ob oculos haberi debebant. Quodque de Euripide Cicero dixit: se singulos ejus versus singula testimonia putare, id multo verius de Homero dici posse videtur, cum Euripides, reliquique Poëtae velut rivuli ex Homero ceu perenni fonte scaturiant."

„Traduntur in una qualibet arte principia quaedam et communes notitiae, ad quas, qui in iis versantur artibus velut ad Lespiam regulam cogitationes suas dirigunt. Meministis, Adolescentes, Maximas in dialectica vocari a Boëtico id genus communes προλήψεις. Talibus, inquam, Maximis constat totum poëma Homeri, hoc est, communibus et utilissimis regulis ac praeceptis morum, vitaeque et civilium officiorum, quarum in omni vita et actionibus usus latissime patet, multa docet, multa sapienter monet, instillat tenerae aetati honestissimas et suavissimas notitias, modestiae, verecundiae, ac reliquarum virtutum: suavitatis et humanitatis morum nullus eo melior Magister: praestat ac efficit quandam quasi experientiam rerum in juvenibus, quae laus alioqui ut summa est, ita soli senectuti tribuitur. Nota enim est sententia Latini Poëtae:

‚Non omnia tardior aetas
Quae fugiamus habet, seris venit usus ab annis.'

„Hoc vero divinum beneficium praestat lectio Homeri, nempe quod ingenium juvenile senili prudentia imbuit, ea enim, quae senes per longi temporis usum deprehendere solent, quae illos docet numerosa series annorum et varii rerum ac vitae humanae casus ex hoc poëmate per compendium tanquam e thesauro aut fonte petere atque haurire licet. Nunc paulo enim felicius hic traditur doctrina recte et beate vivendi, quam in ullis Philosophorum monumentis, ut vere de Homero dixerit Horatius, quod ille:

‚Quid sit turpe, quid pulchrum, quid utile, quid non,
Plenius et melius Chrysippo et Crantore docuerit.'

„Neque τὸ ἠθικὸν, hoc est, venustas et suavitas morum, ingeniique moderatio ac humanitas ullo in scripto ita expressa est, ut in Homeri poëmate. Quapropter, si verum est, quod dici solet, studia abire in mores, ita ut verum est, fieri non potest, quin humanissimi et dulcissimi Poëtae tractatione ingenia quoque mitescant, fiantque humaniora, et magis placida. Hoc credo viri magni et praestantibus ingeniis, praediti animadvertentes, alii poëma Homeri humanitatis officinam, alii fontem omnis suavitatis et venustatis appellarunt. Plinius primum liberalioris doctrinae et antiquitatis parentem Homerum vocat, Plato optimum vitae Magistrum. Atque ut intelligamus istos magnificos titulos vere Homero tribui, intueamur poëma ejus, totum nobis corpus proponamus, ne ut in disjecta statua ex mutilatis par-

tibus et membris facienda sit conjectura.“ Dann fügt Melanchthon am Ende seiner Vorrede noch hinzu: „Non distendit crumenam auro atque argento Homerus, non ventrem pinguedine, non cingit digitos gemmatis annulis: at certe mentem, quae praestantior, quae immortalis pars nostri est, ingentibus ac longe nobilioribus aeternisque divitiis cumulat, ornat ditatque.“ Vergl. Epistol. Christ. Coleri de Studio Politico, in Hug. Grotii et alior. dissertt. p. 182, und vorzüglich das dabei aus Johann. Casel. *Νεῶ* hinzugesetzte additamentum, S. 199—201 und Nobile Triennium Arnoldi Clapmarii p. 156. — Dan. Heinsii: De conjungendis Graecorum lingua et disciplinis p. 354. 355.

Herbart, Pädagogik, S. 27, Willmann 1. S. 345: „Schon die Absicht, zu bilden, verdirbt die Kinderschriften; man vergißt dabei, daß jeder, und auch das Kind, sich aus dem, was er liest, das Seinige nimmt; und nach seiner Art das Geschriebene samt dem Schreiber beurteilt. Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde: sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Räsonnement: sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar: sie werden fühlen, daß es einförmig ist; und der bloße Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenket der eigenen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung; reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halbschlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechteren ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige. (Vergl. Herbart: „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“. Willmann, 1. S. 263.) Ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht: wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urteil anregt, wie der Reiz der Abwechselung in das Vorziehen des Besseren endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urteil vielleicht ein paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerem Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Roheit, die er schon unter sich fühlt. Noch eine Eigenschaft muß diese Erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie muß das stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieses liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein! Der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet ihr gewiß nicht in der Nähe, denn dem Männer-Ideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einflusse unserer heutigen Kultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in Eurer Einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer Wünsche, und voll Eurer Erfahrungen, Kenntnisse und eigenen Angelegenheiten. Wäret ihr aber auch so große Dichter, wie nie einer war (denn in jedem Dichter spiegelt sich seine Zeit): so müßtet ihr nun, um den Lohn der

Anstrengung zu erreichen, sie noch hundertfach vermehren. Denn was sich aus dem vorigen von selbst versteht: das Ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt; es muß in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von anderen Bildungsmitteln stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des einzelnen auffange und erhalte. Wie sollte nun in der ganzen künftigen Litteratur das hervorgehen, was dem Knaben paßte, der noch nicht ist, wo wir sind! Ich weiß nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung gesucht werden könnte — die klassische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst die Odyssee." — van Heusde, Briefe über die Natur und den Zweck des höheren Unterrichts (Weydmann, Crefeld 1830) S. 89: „Das ward mir sonnenklar, als ich damit endigte, womit ich hätte anfangen sollen, mit dem Lesen Homers. Dreimal las ich ihn in meinem drei-, vierunddreißigsten Jahre und einige seiner Gesänge zehn- und zwanzigmal. In zwei Worten will ich's Ihnen sagen: ich befand mich auf einmal in einem ganz anderen Zeitalter des Menschengeschlechts. Einen Ossian, mit dem ich ihn so oft hatte vergleichen hören, hatte ich in ihm gesucht; aber da fand ich einen ganz anderen Sinn in der Ilias und Odyssee; nicht jenes hohe Gefühl von Hochherzigkeit, jenes Männliche, jenes Germanische; den Knaben erkannte ich in Homers Helden, im greisen Nestor sowohl bei seinem Prahlen mit seinen Thaten, als im Achilles und Ulysses; alle Gebrechen und Unarten dieses Lebensalters finde ich bei ihm: jenen Zorn, jene Rachsucht, jene Grausamkeit sowohl, wie alle jenem Alter eigentümliche Liebenswürdigkeit. Welches Licht ging mir da nicht auf für's ganze Altertum! . Bis zum heutigen Tage, mein Freund, lese und lese ich wieder aus diesem Gesichtspunkte die Schriften der Alten, und finde ich nicht darin, was andere vergebens darin suchen und zu entdecken meinen, weil sie es suchen, so finde ich das darin, was sie nicht vermuten und was tausendmal interessanter ist, als alles, was sie preisen: ein anderes Menschengeschlecht als das germanische, ein anderes Zeitalter der Menschheit als das gegenwärtige, einen anderen Geist, einen anderen Sinn, den Sinn, mit Einem Worte nicht des Jünglings und des Mannes, wie bei Ossian und bei uns, sondern des Knaben, der frischen Jugend, der Blütezeit unseres Geschlechts. Man beseele mit jenem Geiste unsere Knaben auf ihren Gymnasien, man schärfe ihnen jenen Sinn ein fürs Schöne und Anmutige durchs Lesen Homers und Xenophons, und ohne allen Zweifel werden diese Knaben, wenn Geist in ihnen ist, Miltiadesse auf dem Gymnasium werden und wie Fingale und Kadmore zur Hochschule heranschreiten. Und auch dieses sind keine Luftschlösser, Freund; hören sie nur meinen Fritz einmal seinen Xenophon lesen und sprechen Sie mit ihm davon. Diesem Knaben habe ich viel zu danken." —

Herbart, Encyklopädie, Hartenstein 2, S. 157: „Jene Behauptung, es sei einerlei, ob man durch Griechisch, Lateinisch, Französisch die Kraft wecke, ist ein Schlagbaum, durch welchen man den Weg der Untersuchung sperrt. Die Frage betrifft nicht Kräfte, sondern Vorstellungsmassen und deren allmähliche Bildung. Will man zuerst die Scherben oder den Topf? Zuerst Französisch oder Latein? Die meisten wählen den Topf. Aber den Topf wollen sie lieber fertig kaufen, als ihn aus dem Thone allmählich bilden. Wäre nun die griechische Sprache nichts weiter als der Thon, woraus die römische Sprache entstanden ist, so möchten sie Recht haben. Dies bei Seite setzend, widersprechen wir für jetzt ihrer falschen Psychologie und der daran hängenden falschen Pädagogik. Die

Vorstellungsmassen, welche mit dem Französischen, mit dem Lateinischen, mit dem Griechischen in die Seele des Zöglings einziehen, sind keineswegs die nämlichen. Die Ordnung und Folge, worin sie sich nach einander festsetzen, für gleichgültig zu halten, ist Unwissenheit. Gerade auf dieser Ordnung und Folge beruht die Konstruktion und nachmalige Wirksamkeit der Vorstellungsreihen. Und was man Kraft nennt, die man wecken wollte, das wird wesentlich ein anderes, wenn die Ordnung und Folge, worin ursprünglich die Vorstellungen sich verknüpfen, verändert wird." Dann lesen wir S. 157: „Hiermit vergleichbar ist bei recht fähigen Köpfen der Unterschied, ob mit dem Griechischen oder Lateinischen oder Französischen der Sprachunterricht begonnen wird. Gerade nun diese recht Fähigen sind die Wichtigen, die einst Tonangebenden. Bei den anderen entsteht unmittelbar nur ein geringer Unterschied. Und warum? weil bei ihnen der Unterricht überhaupt nichts Entscheidendes wirken kann." Über die Priorität des Griechischen s. Herbart (Willmann) I, 76 f. 228. 291. II, 156. 464 f. 473. Herbart war nicht der erste, der für die Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen eintrat. Wahrscheinlich hatte schon Vittorino da Feltre 1378—1446 das Griechische vor dem Lateinischen gelehrt; Henricus Stephanus (Henri Etienne, 1528—1598), dessen Jugendunterricht sein Vater Robert in gleichem Sinne eingerichtet hatte, macht daraus eine allgemeine Forderung; Tiberius Hemsterhuys (1685—1766), der Begründer des wissenschaftlichen Studiums des Griechischen, und sein großer Schüler David Ruhnken (1723—1795), der Mitschüler und Freund Kants und berühmter Latinist, finden die gewöhnliche Reihenfolge des Studiums der alten Sprachen verkehrt. Joh. Matth. Gesner (1696—1761) ist für die Priorität des Griechischen und findet, daß nur äußere Hindernisse (impedimenta externa) dieser entgegentreten. Friedr. Gedike (1755—1803), der Freund Campes, befürwortet, das Griechische höher als das Lateinische zu stellen, und ist geneigt, ihm auch den Vortritt zu geben. Auf Herbarts Ansicht waren gleichzeitige Bestrebungen im Gebiete der schönen Litteratur nicht ohne Einfluß; auch Goethe und Schiller waren bestrebt, als Kern des Altertums das Griechentum ohne Vermittelung durch das römische Wesen zu erfassen. Schon Herder hat statt Virgil Homer als Höhepunkt des Epos bezeichnet; Horaz trat gegen Pindar zurück, Cicero gegen Plato. Vergl. Cholevius, Gesch. d. d. Poesie nach ihren ant. Elementen, II, 23, 78, 135 u. ö. (Anmerkung von Willmann, Herbarts päd. Schriften, I, 77). Franz Passow trat in seinem Aufsatze „Die griechische Sprache nach ihrer Bedeutung in der Bildung deutscher Jünglinge" (Archiv deutscher Nationalbildung, 1812) ebenfalls für die Idee der Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen ein; ebenso Fr. Koch in der Preisschrift „Die Schule der Humanität", 1811. Über die praktischen Versuche von Thiersch, Ranke, Fröbel, Niebuhr u. a. s. Willmann, Herbarts Werke, 1, 567 ff., ferner Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterricht, 1868, und Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht, 1872. Ziller, Das Proömium von Homers Odyssee. Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik. 2. Bd. Schiller, Handbuch, Leipzig 1886, S. 429, Anmerkung. Vergl. Lengnick, Der Bildungswert des Lateinischen. Berlin 1887. Programm-Nr. 63.

Bei einer genauen Betrachtung des Streites, ob der griechische Sprachunterricht dem lateinischen vorangehen müsse, oder ob es bei dem bisher Üblichen zu lassen sei, kann es nicht entgehen, daß die Verteidiger des Griechischen

nicht mit den passendsten und schärfsten Waffen fochten, daß sie gerade die Hauptgründe für ihre Sache entweder gar nicht oder nicht deutlich genug erörterten, ja daß sie ihr auch durch Übertreibung in den Augen derer, die bloß ruhig zuschauen und die Wahrheit einer Ansicht größtenteils aus der ruhigen Haltung ihres Verteidigers erkennen wollen, beträchtlich schadeten. Viele, welche den Vorzug des Griechischen am geschicktesten verteidigt hätten, schwiegen, ihre gute Sache der höheren Einsicht der Zukunft zuversichtlich überlassend; und nun glaubte die Masse des bei diesem Streite interessierten Publikums, das letzte Wort sei auch das beste. Es ist hier nicht der Ort, die sogenannten wissenschaftlichen Gründe der Gegenpartei in ihrer Unhaltbarkeit aufzudecken, obgleich hierzu gerade nicht ein Übermaß von Scharfsinn aufgeboten werden dürfte; wir wollen vielmehr noch andere Gründe hinzufügen, weshalb wenigstens von vielen Seiten so gewaltig gegen das Griechische protestiert wird. Zunächst erinnern wir, daß bei manchem philosophisch Gebildeten (s. Anmerk. 3) die Schuld davon eben eine falsche philosophische Bildung trägt, bei den meisten aber der auch schon von Herbart bemerkte Umstand, daß man sich, soll das Griechische den ihm gebührenden Platz auf den Schulen einnehmen, ebenso in diese Sprache und Litteratur einarbeiten und so viele Hilfsmittel schaffen muß, als beides sich im Bezug auf das Lateinische vorfindet, wozu man bisher im Durchschnitt wenig Lust gehabt zu haben scheint. Mancher denkt auch wohl, bin ich nicht und jener da nach dem alten Schulgebrauche ein außerordentlicher Humanist geworden, warum soll ihn denn auf einmal unsere jetzige Schuljugend verlassen? Leider versteht man jedoch nur zu oft unter Humanität nichts als Wort- und Formelgelehrsamkeit. Wie viel wahre Humanisten wurden auf dem bisherigen Wege gebildet im Verhältnis zu der ungeheueren Menge, welche auf ihm sogar jede Lust zu Humanitätsstudien verlor? Sehen wir nicht, daß jene wenigen wahren Humanisten in ihren späteren Studien das Entstehen dieser Bildung suchen, und haben sich nicht viele von ihnen ganz entschieden gegen den gewöhnlichen Gang unserer jetzigen humanistischen Schulbildung erklärt? Andere Gegner des Griechischen rühmen sich auch wohl: „Ich habe alles, was ihr mit euerem Griechischen wollt, versucht, bin aber dahin gekommen, es sei nichts damit." Sie vergessen, daß es beim Unterricht nicht allein darauf ankommt, was man thut, sondern wie man es thut; und da giebt es denn doch erhebliche Gründe, zu glauben, sie hätten bei ihren Versuchen mit dem Griechischen den Unterricht nicht so eingerichtet, wie er eigentlich eingerichtet werden muß. Man betrachte nur einmal die Männer, welche sich für den Beginn des klassischen Unterrichts mit dem Griechischen erklärt haben und noch erklären, und bedenke, selbstgemachte Erfahrungen sind es, welche sie veranlassen, diesen Weg dringend als den allein naturgemäßen zu empfehlen. Um sie zu widerlegen, sollte man meinen, wäre es wohl billig, daß man den ganzen Gang des fehlgeschlagenen Unterrichts in ausführlicher Beschreibung mitteilte, und zugleich die Klippen aufs bestimmteste bezeichnete, an welchen er scheiterte, und notwendig scheitern mußte. In der That ist kein Unterricht schwieriger und verlangt mehr feine Kenntnis des griechischen Altertums und mehr pädagogische Bildung und natürlichen Takt, als gerade der, welcher mit dem Griechischen anfängt, und zwar mit dem Homer. — Ein Urteil über die fragliche Sache soll hier noch erwähnt werden. Es kommt von einem Manne her, der, als Philolog und Philosoph ausgezeichnet, dasselbe als das Resultat seiner bis

ins Greisenalter gemachten Erfahrungen ausspricht: Van Heusde im angeführten Buche, S. 118: „Umgekehrt hätte ich's lieber: erst das Griechische und dann das Lateinische; hierzu aber scheint unser Jahrhundert noch nicht reif zu sein, obschon es einstens doch wohl so eingerichtet werden wird; früher oder später schlägt man den Weg der Natur ein." — Genug! — Für jetzt gilt noch immer Klopstocks Wort:

„Die Römer sind es euch, die Griechen laßt ihr liegen;
Ihr nehmt das Ei und laßt die Henne fliegen.
(Gelehrtenrepublik.)

Ferner erinnern wir noch an A. J. Vogel: Wider alte und neue Vorurteile gegen griechische Sprache und Wissenschaft, S. 11: „Sie (die Gegner der griechischen Sprache) geben zu, daß der künftige Gelehrte eine der beiden alten Sprachen, und zwar die römische, erlernen müsse. Sie werden vielleicht auch zugeben, daß er sie zu einem höheren Zwecke als dem gemeinen Mechanismus erlernen müsse, nämlich, um die klassischen Schriftsteller der Römer zu verstehen, in ihren Geist einzudringen, dadurch mit der Denkungsart, der äußeren und inneren Verfassung des in der Geschichte so merkwürdigen römischen Volkes bekannt zu werden, und sich so ein Mittel für eigene Bildung im Denken, Sprechen und Schreiben zu verschaffen, kurz, daß er sie im vollsten Sinne des Wortes gründlich erlernen müsse. Wie nun aber, wenn es erwiesen wäre, daß sich die lateinische Sprache ohne Kenntnis der griechischen gar nicht einmal gründlich erlernen lasse? Denn nicht nur Künste und Wissenschaften erhielten die Römer von den Griechen, sondern auch ihre Sprache ist teils geradezu aus der griechischen, besonders der äolischen Mundart derselben, hervorgegangen, teils hat sie erst durch den Einfluß der Griechen ihre Bildung erhalten. Sie hat daher griechische Buchstaben, griechische Wörter und griechische Wendungen in sich aufgenommen; römische Schriftsteller haben griechische Werke nachgeahmt und die römischen Großen selbst im gemeinen Leben sich der griechischen Sprache bedient. Überhaupt spricht dafür die ganze Form und Ähnlichkeit beider Sprachen in Beugung, Stellung und Verbindung der Wörter; insbesondere aber der Umstand, daß, je älter ein römischer Schriftsteller ist, er auch desto mehr Gräzismen hat. Wie wäre es also möglich, eine genaue Kenntnis der lateinischen Sprache zu erlangen, ohne die griechische zu verstehen? Wie könnte jemand in den Sinn der römischen Klassiker eindringen, wenn er nicht mit den Weisen Griechenlands Umgang gepflogen? Daß die Römer aber viele griechische Wörter entweder ganz unverändert oder höchstens mit lateinisierter Endung aufgenommen, entweder weil es ihnen an eigenen Ausdrücken fehlte, oder weil sie erst zu weitläuftigen Umschreibungen ihre Zuflucht nehmen mußten, um gewisse Begriffe zu bezeichnen, lehrt die Erfahrung in fast jedem römischen Schriftsteller; auch bestätigen es diese selbst mit ausdrücklichen Worten. A. Gellius (N. A. L. XI, c. 16). Die Veranlassung zu diesem Geständnisse, welche höchst interessant ist, gab ihm das schwer oder vielmehr gar nicht in der lateinischen Sprache auszudrückende Wort πολυπραγμοσύνη: „„Wir haben oft unsere Aufmerksamkeit auf die zahlreichen Benennungen von Dingen gerichtet, welche weder durch einzelne Wörter, wie von den Griechen, noch auch, wenn wir sie mit mehreren Wörtern ausdrücken wollen, so klar und passend in der lateinischen Sprache dargestellt werden können, wie dies die Griechen mit einem einzigen Worte thun."" Auch Quintilian (I. O. L. I, c. 6, § 31 und

XII, c. 10, § 34) zeuget dafür, wenn er sagt, „„Es sei dessen sehr viel, was aus dem Griechischen hergekommen, besonders aus der äolischen Mundart, welche unserer Sprache sehr ähnlich ist;"" und am andern Orte: „„Die griechische Sprache ist um so vieles schöner als die lateinische, daß unsere Dichter, wenn sie ihren Liedern Anmut verleihen wollen, dieselben mit griechischen Ausdrücken zieren. Diese sind vielsagender als die unserigen, wo viele Begriffe gar keine Bezeichnung haben, so daß wir die griechischen Bezeichnungen entweder geradezu entlehnen oder umschreiben müssen; auch in abgeleiteten Wörtern nötigt uns die große Armut, bei dem Vorhandenen stehen zu bleiben; aber jene haben nicht nur Überfluß an verschiedenen Wörtern, sondern auch an verschiedenen Mundarten."" Und was sagt selbst Horaz? „„Neugebildete Wörter werden Beifall finden, wenn sie nur aus griechischer Quelle fließen und wenig entstellt sind."" (A. P. v. 52.)

J. W. Meiner, Versuch einer an der menschlichen Seele abgebildeten Vernunftlehre oder philosophischen und allgemeinen Sprachlehre. Leipzig 1781. Vorrede, S. XXI: „Da die lateinische Sprache nichts Eigenes hat, sondern alles das, was sie besitzt, von der griechischen erborgt hat, so ist es erstlich allezeit angenehmer, aus der Quelle selber zu schöpfen, und das Griechische mit dem Lateinischen auch schon deswegen zu verbinden, weil Griechisch lernen in der That nichts anderes heißt, als das Lateinische gründlicher erlernen. Man kann dieses als eine ausgemachte Wahrheit sicher annehmen, daß noch niemand in der Welt echt lateinisch geschrieben habe, der nicht auch eine ziemliche Stärke in der griechischen Sprache besessen hätte. Ich kann mich sicher auf das Zeugnis aller derer berufen, die zu einem vollkommenen Stile in der lateinischen Sprache gelangt sind, ob sie nicht gestehen müssen, daß ihnen alsdann erst das Licht in der lateinischen Konstruktion aufgegangen sei, als sie die griechischen Konstruktionen und ihren Periodenbau etwas näher hatten kennen lernen? Ich weiß, jedermann von denen, die es selber an sich erfahren haben, wird mir dieses gern zugestehen, und meinen obigen Satz: daß Griechisch lernen nichts anderes heiße, als Lateinisch gründlich erlernen, mit größter Bereitwilligkeit zugeben." Hören wir zum Schlusse noch eine Stimme aus der neuesten Zeit: Prof. Dr. Flach, Die Einheitsschule der Zukunft. Leipzig 1887, S. 26 f.: „Die Quintessenz aller humanistischen Bildung wird stets aus dem Griechischen bestehen, und wenn das letztere genommen wird, so schwebt die humanistische Bildung in der Luft oder verliert ihre solide Fundamentierung. Nur die griechische Litteratur besitzt die außerordentliche Bildungsfähigkeit, durch die jener Umschwung im Geistesleben der Renaissancezeit und des 18. Jahrhunderts bewirkt wurde, und welche der Kultur der modernen Zeit den Stempel aufgedrückt hat, nur die griechische Kunst hat Unvergängliches geschaffen, welches jeder Zeit und jeder Kultur als Beispiel dienen kann, nur die griechische Philosophie verfügt über einen Gedankenreichtum, welcher bei der Erziehung des Jünglings von unberechenbarem und unersetzbarem Wert ist u. s. w." —

22) Völitz, Die Erziehungswissenschaften. 1. S. 13, 14: „Ebenso ist die Staatslehre, sobald diese als unabhängige Wissenschaft behandelt wird, eine Quelle der Pädagogik. Die Staatslehre bietet der Pädagogik nämlich das Prinzip der Erziehung zum Bürger und die genaue Würdigung aller Erziehungsanstalten in dem Innern eines Staates dar, indem dem Staate für seine eigene Existenz und für seine künftige höhere Blüte alles daran liegen muß;

daß die künftige Generation in Hinsicht auf physische Kraft und auf intellektuelle, ästhetische, moralische und religiöse Bildung, sowie in Hinsicht auf eine zweckmäßige Disziplinierung den Zweck des rechtlichen Vereins realisieren helfe." — Vergl. Stephani, System der öffentlichen Erziehung, S. 18, Anmerkung 2. Über das Verhältnis der Pädagogik zur Politik s. Herbart (Werke von Willmann) I, 157; II, 144.

23) Wenn Quinctil. 1, 2 in Beziehung auf den Redner die Bedingung aufstellt: „Neque enim esse oratorem, nisi bonum virum judico; et fieri, etiamsi posset, nolo" — so ist dieses noch um vieles mehr vom Erzieher zu verlangen, aus einem Grunde, den Seneca angiebt: Epist. 6: „Homines amplius oculis quam auribus credunt ... Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla. Zenonem Cleanthes non expressisset, si eum tantummodo audisset. Vitae ejus interfuit, secreta perspexit, observavit illum, an ex formula sua viveret. Plato et Aristoteles et omnis in diversum itura sapientiam turba plus e moribus quam ex verbis Socratis traxit," vergl. Quinctil. in der angef. Stelle in folgender Anmerkung.

24) Quintil. Instit. Orat. Proem. fin. Zur Beantwortung der Frage; ob natürliche Anlage oder Studium mehr beiträgt, einen in jeder Beziehung vollkommenen Pädagogen zu bilden, passen die in dieser Hinsicht über einen vollkommenen Redner von Quintil. ausgesprochenen Worte: Inst. Orat. lib. 2, 19: „Scio, quaeri etiam, naturane plus ad eloquentiam conferat, an doctrina. Quod ad propositum quidem nostri operis nihil pertinet: neque enim consumatus orator nisi ex utraque fieri potest: plurimum tamen referre arbitror, quam esse in hoc loco questionem velimus. Nam si parti utrilibet omnino alteram detrahas, natura etiam sine doctrina multum valebit, doctrina nulla esse sine natura poterit. Sin ex pari coëant, in mediocribus quidem utrisque majus adhuc naturae credam esse momentum; consummatos autem plus doctrinae debere, quam naturae, putabo, sicut terrae, nullam fertilitatem habenti, nihil optimus agricola profuerit; e terra uberi utile aliquid, etiam nullo colente, nascetur; at in solo fecundo plus cultor quam ipsa per se bonitas soli efficiet. Et, si Praxiteles signum aliquod e molari lapide conatus esset exsculpere, Parium marmor mallem rude: at si illud idem artifex expolisset, plus in manibus fuisset quam in marmore. Denique natura materia doctrinae est: haec fingit, illa fingitur. Nihil ars sine materia: materiae etiam sine arte pretium est; ars summa, materia optima, melior." Vergl. Joh. Müll. Werke XV, 82: „Ich halte dafür, wozu Gott uns bestimmt hat, gebe er uns dadurch zu erkennen, daß er uns zu einer gewissen Lebensart und Wissenschaft eine stärkere Neigung, und mehr Fähigkeit gegeben hat, als zu anderen Dingen; eben darum gelingt es den Menschen nicht, wenn sie gleichsam diesen Ruf Gottes vernachlässigen, und sich auf Dinge legen, wozu sie nicht gemacht sind, hierdurch bleiben sie zurück und sind den übrigen Menschen und der Nachwelt von keinem beträchtlichen Nutzen. Die Vorsehung erleichtert uns alles, wenn wir ihrer Ansicht gemäß handeln." Vergl. Steffens Idee der Univers. S. 102.

25) Van Heusde, Briefe über die Natur des höheren Unterrichts S. 106: „Alles, ich sage es wieder, hängt vom Lehrer ab; ist er selbst noch so weit nicht, wie die Jugend kommen soll, oder thut er es des Lohnes wegen, um sein Brot zu verdienen, wie es öfters zu gehen pflegt, ja dann mag man sich noch wun-

dern, wenn die Jungen etwas lernen; ist es aber seine Lust und sein Leben, wie es gegenwärtig mit so vielen der Fall, sich mitten unter der Jugend zu befinden, und jenes sich regende Gefühl, jenen sich entwickelnden Verstand, jenen Sinn für das Schöne, Gute, Edle, besonders jene Wahrheitsliebe und jenen Trieb nach Rechtschaffenheit zu beobachten; und ist er selbst so erfüllt mit dem Geiste des Altertums, daß er, indem er das alles beobachtet, die Alten selbst noch täglich mehr und mehr zu fühlen und zu ergründen anfängt, und so täglich sich mehr im stande fühlt, seine Zöglinge mit jenem Geiste des Altertums zu beseelen, — mit einem Worte, ist der Lehrer das, was er sein muß, wenn er jenen ehrenvollen Namen, und in dieser Beziehung mit Ehren führen soll, und wird er das überall: dann werden Sie innerhalb weniger Jahre über die Jünglinge, die auf die Akademien kommen, sich ebenso verwundern, wie mein guter Präzeptor jetzt sich verwundern würde, wenn er seinem Grabe entstiege und meinen jungen Enkel, meinen Fritz und seine Gespielen, Homer und Xenophon und sogar Platon lesen und interpretieren hörte. Über die Persönlichkeit des Lehrers s. Herbart (Willmann) I, 237, 240, 242, 351, 356, 359, 409, 492. II, 3, 6, 8, 13, 42, 44, 270. Ziller, Grundlegung § 5, S. 143. Ziller, Allgem. Pädagogik, S. 408. Schiller, Handbuch. § 5. Die Lehrer. Niemeyer, Grundsätze, III, 190, 227 ff., 250, 290. Ausgabe von Rein. Langensalza. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. B. Das Lehramt. Ackermann, Methode und Lehrerpersönlichkeit. Deutsche Bl. f. erz. Unt. 1884, S. 77, 85, 93, 101.

26) Die Behandlung des Individuums belehrt an und für sich jeden Pädagogen, daß er nicht bei jedem, sondern nur bei „äußerst wenigen Auserwählten von der Gottheit Genius Geweihten" möglich ist, das vielseitige Interesse auch zu einer ebenso vielseitigen wissenschaftlichen Bildung zu machen, sondern daß er sich bei den bei weitem meisten begnügen müsse, Virtuosität in Einem Fache und Interesse für alle zu begründen, εἷς ἕν, οὐχ ἕκαστος ἅπαντα. Wohl zu beachten ist das Wort Niethammers (Der Streit des Philantropismus und Humanismus, S. 148): „Die Breite des Wissens steht mit der Tiefe desselben für die endliche Kraft des Menschen im umgekehrten Verhältnis, und bei den meisten muß es in dem Maße heller werden, in welchem es an Umfang wächst. Von allem tief zu schöpfen, übersteigt die Kraft und Zeit der meisten, von allem aber nur die Oberfläche fassen, macht fad und leer, und mag vielleicht den Schein der Politur verschaffen, wird aber lächerlicher Wahn, wenn sichs als hohe Bildung brüstet." — Über Vielseitigkeit des Interesses und Individualität s. Herbart, Ausgabe von Willmann, II, S. 676, und Ziller, Grundlegung. 2. Aufl. Comparat Register.

27) Was Melanchthon in Rücksicht auf alle Künste und besonders auf die Dialektik sagt, gilt vorzugsweise von der Pädagogik. Oratio de dialectica, Declam. I, 349. Es wird von Interesse sein, mit den hier dargelegten notwendigen Eigenschaften eines Pädagogen, die Schilderungen derselben, wie sie anerkannt ausgezeichnete Pädagogen gegeben haben, zu vergleichen. Johannes Sturm (geb. 1507, gest. 1589): De educatione principis (Ausgabe von And. Hallbauer, Jena 1730) stellt sechs Lehrertugenden auf (S. 6 ff.) quae sex virtutes, cum in magistro ac praeceptore insunt, ubi natura bona erudienda concredita est a parentibus: nihil potest non ex se praeclarum atque excellens gignere. — Vergl. Graser, Divinit. 2. S. 335, § 297 und Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. S. 17.

28) Trapp, Versuch einer Pädagogik. S. 11: „Die Erziehung muß als eine

eigene Kunst von ihren eigenen Leuten getrieben werden. Geschieht das nicht, so erfolgt, was wir bisher sahen und worüber so laute Klagen geführt wurden, man erzieht so, daß der Hauptzweck der Erziehung ganz verfehlt wird;" und auf Seite 15: „Man sieht hieraus" (aus den Fragen, die wir an den Erzieher in Bezug auf sein Geschäft zu machen veranlaßt sind) — „leicht, daß sonach die Erziehung eine eigene Kunst sei, von ihren eigenen Leuten getrieben werden müsse, und daß diese sich sorgfältig darauf vorzubereiten haben, daß sie sie also nicht als Nebenwerk, nicht als unbedeutender Anhang einer andern Disciplin treiben dürfen, sondern sich ihr ganz widmen müssen, wenn sie etwas darin leisten wollen."

Kant, Über Pädagogik, Ausgabe von Vogt, S. 65: „Weil die Entwickelung der Naturanlagen bei dem Menschen nicht von selbst geschieht, so ist alle Erziehung eine — Kunst. — Die Natur hat dazu keinen Instinkt in ihn gelegt. — Der Ursprung sowohl als der Fortgang dieser Kunst ist entweder mechanisch ohne Plan, oder nach gegebenen Umständen geordnet, oder judiciös. Mechanisch entspringt die Erziehungskunst bloß bei vorkommenden Gelegenheiten, wo wir erfahren, ob etwas dem Menschen schädlich oder nützlich sei. Alle Erziehungskunst, die bloß mechanisch entspringt, muß sehr viele Fehler und Mängel an sich tragen, weil sie keinen Plan zum Grunde hat. Die Erziehungskunst oder Pädagogik muß also judiciös werden, wenn sie die menschliche Natur so entwickeln soll, daß sie ihre Bestimmung erreiche. Schon erzogene Eltern sind Beispiele, nach denen sich die Kinder bilden zur Nachachtung. Aber wenn diese besser werden sollen, so muß die Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den andern. Der Mechanimus in der Erziehungskunst muß in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die andere schon aufgebaut hätte." — Pölitz die Erziehungswissenschaft I. S. 7: „Es ist nötig, daß ein eigener Stand im Staate existiere, der sich ausschließend und unmittelbar dem Erziehungsgeschäfte widmet, damit nicht nur die möglichst größte Einheit in das Erziehungssystem komme, sondern auch jeder, der sich diesem Stande aus freier Wahl und Neigung widmet, gehörig zur Realisierung des Zwecks der Erziehung vorbereitet werde."

Vgl. Kant in dem angef. Werke (Vogt) S. 64: „Die Erziehung ist das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts thun, und nur dadurch, daß eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzuthut, und es so der folgenden übergiebt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen. Welche große Kultur und Erfahrung setzt also nicht dieser Begriff voraus? Er konnte demnach auch nur spät entstehen, und wir selbst haben ihn noch nicht ganz ins Reine gebracht. Ob die Erziehung im einzelnen wohl die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen soll?"

„Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen, die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee streitig."

Daß gerade die Regierungskunst mit der der Erziehung als die schwierigsten Künste erscheinen, hat seinen Grund darin, daß beide eigentlich denselben Zweck verfolgen. Politik und Erziehungskunst drehen sich in einem Kreise, dessen Radien aus Einem Mittelpunkte der Moralität ausgehen. Vergl. besonders Herbart, Encyklopädie S. 165, Ausgabe von Hartenstein, 2. S. 157. Leicht erkenntlich ist es, daß die Erziehungskunst die Staatskunst wie an Wichtigkeit so an Schwierigkeit hinter sich zurückläßt; an Wichtigkeit besonders, weil die Erziehungskunst das vorzüglichste Mittel der Politik ist, ohne welches sich nichts dauerndes für ihren Zweck zu schaffen vermag: sie macht die Bedingung des Bestehens derselben aus; an Schwierigkeit, weil die Erziehungskunst es jedesmal mit der ideellen Bildung unzählig vieler einzelnen Persönlichkeiten, mit etwas Innerem, die Regierungskunst aber immer mit einer äußeren Gesamtform zu thun hat. Vergl. Graser, Divinit. 2. S. 354 und die Anmerkung Nr. 3.

29) Ruhkopf, Geschichte der Erziehung, Bremen 1794, S. 134: „Die Lehrkunst, die sich mit der Ausbildung aller Seelenkräfte beschäftigt, verlangt eine viel stärkere Anstrengung als irgend eine andere Kunst. Sie zeichnet sich dadurch vorzüglich aus, daß man in ihrer Ausübung unaufhörlich nachdenken, beobachten, prüfen, kurz, daß man sie beständig studieren muß, wenn man nicht darin zu einem unwirksamen und unbedeutenden Tagelöhner herabsinken will. Und der Lehrer, welcher treu und zweckmäßig seine Pflicht erfüllt, gelangt dazu gewiß nie anders, als daß er bei seinen Fertigkeiten und Kenntnissen, die er täglich vervollkommnet, unaufhörlich auch über sich wacht, sich selbst immer besser kennen lernt, sich ganz zu besitzen strebt und als kluger Menschenfreund die jugendlichen Gemüter gewinnt, und mit Geduld, Ernst und Liebe zu dem Ziele hinführt, das ihm immer vor der Seele schwebt."

30) Zu dem voranstehenden Abschnitt nennen wir folgende spezielle Werke aus der herbartischen Schule (die Arbeiten allgemeinen Charakters sind schon in Anmerkung 2 aufgeführt worden; desgleichen werden die in den 19 Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik gesammelten Aufsätze nicht genannt): Leipziger Seminarbuch. 3. Aufl. Dresden 1886. Thrändorf, Die Stellung des Religionsunterrichts in der Erziehungsschule. Leizig 1879. Thrändorf, Krit. Betrachtungen über die Kunstkatechese. Pädagogische Studien 1881, 1. Thrändorf, Die Behandlung des Religionsunterrichts (Wassermanns Zeitschrift für prakt. Theologie. 1884. Besond. Abdruck: Langensalza 1887). Thrändorf, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. Pädagog. Studien. 1883, 1. Heft. Dresden. Dörpfeld, Ein christl. pädagog. Protest wider den Memoriermaterialismus. Gütersloh 1860. (Dörpfelds weitere Schriften und Aufsätze zum Religionsunterricht s. in seiner „Leidensgeschichte der Volksschule", Anhang. Barmen. 2. Aufl. 1882). Staude, Präparationen zu den bibl. Gesch. des alten und neuen Testaments. 3. Aufl. Dresden. Leutz, Anleitung zur Behandlung bibl. Gesch. in den unteren Schuljahren. Tauberbischofsheim 1879. Grabs, Bemerkungen zu dem Aufsatz Schneyers in Koburg „Der erste Religionsunterricht". Päd. Studien 1885, 1. Heft. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine sichere Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten? Pädagog. Studien 1887, 1. Heft. – Biedermann, Der Geschichtsunt. in der Schule. Braunschweig 1860. Biedermann, Der Geschichtsunt. u. s. w. Wiesbaden 1885. Willmann, Der elementare Geschichtsunt. Leipzig 1872. Eberhard, Über Geschichtsunt. Pädag.

Studien, alte Folge, 4. Heft. Wien. Derselbe, Die Poesie in der Volksschule. Langensalza. Zillig, Der Geschichtsunterricht. XIV. Jahrbuch des Vereins f. w. P. Rusch, Methodik des Geschichtsunt. Wien 1884. Wiget, Skizze eines Lehrplans für den Geschichtsunt. Bündner Seminarbl. 1883—84. Wiget, Zwei Fragen aus der Methodik des Geschichtsunt. Bündner Seminarbl. 1885—86. — Göpfert, Über die Methode des geogr. Unt. Pädag. Studien 1883, 3. Rusch, Methodik des geogr. Unt. Wien 1884. Matzat, Methodik des geogr. Unt. Berlin 1885. Heiland, Das geogr. Zeichnen. Dresden 1886. — Beyer, Die Naturkunde im erz. Unt. Leipzig 1886. — Menard, Der Zeichenunterricht. Neuwied. — Hausmann, Der Turnunterricht. 4. Aufl. Weimar. — Mager, Die modernen Humanitätsstudien. Zürich 1843. Stoy, Der deutsche Sprachunt. in den ersten sechs Schuljahren. 3. Aufl. Wien 1868. Ziller, Regierung der Kinder. Leipzig 1857. Stoy, Haus- und Schulpolizei. Berlin 1856. Rein, Herbarts Regierung, Unt. und Zucht. 3. Aufl. Wien. — Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebr. Schulverfassungen u. s. w. Elberfeld 1869. Ströfer (Trüper), Wem gehört die Schule? Derselbe, Über die Notwendigkeit einer Reform der hergebrachten Schulverwaltung. Bremen 1885. Barth, Die Reform der Gesellschaft. Leipzig 1886. (Eine umfassende Bibliographie der herbartischen Schule von Piltz und Hoffmann ist in Vorbereitung.)

31) Herbart im angef. Werke, S. 333 (Willmann 1). Um unsere Sache hier noch mehr zu befestigen, lassen wir Graser sprechen; seine Worte sind auch mit dem folgenden zu vergleichen. Divinität, I. S. 18 ff.: „Ist es denn möglich, in dem unendlichen Gebiet der Eigentümlichkeiten der menschlichen Triebe, Anlagen und Kräfte alle nötigen Erfahrungen zu machen und zu benützen? Kann denn, was immer für eine Erfahrung bei — einem oder auch — mehreren Individuen ein sicheres Regulativ der Anwendung auf alle andere Individuen auch gewähren? Und wenn sich die Anwendung auf die Analogie des Falles stützt, auch für die Sicherheit des Erfolges? Ja! lehrt nicht oft auch die Erfahrung einen ganz gegenteiligen, oder doch — den gar nicht erwarteten — Erfolg bei der Anwendung?"

„Was ist nun das Resultat der Reflexion über diese Erfahrungen? Die Regel: man müsse die Anwendung der Erziehungsmittel auf die vorgefundenen Individuen modifizieren. Aber lehrt denn die Erfahrung auch die allseitige Modifikation? Endlich fragt sich's, ob denn die Beobachtungen im unermeßlichen Gebiete menschlicher Eigenheiten zur Begründung einer — Erfahrung nur — auf Geratewohl angestellt werden sollen, gleich den älteren Untersuchungsreisen auf dem Weltmeere nach mutmaßlichen Inseln oder Weltteilen? Oder soll nicht derjenige, welcher Erfahrungen zu machen gedenkt, schon vorher sich des Zweckes seiner Beobachtungen bewußt sein, und das Gebiet der Erfahrung im allgemeinen schon kennen, um sicherer zu wandeln, das Gefundene selbst richtiger aufzufassen, und zur Bestätigung oder genaueren Beleuchtung seine, durch den Begriff von Menschen, früher errungenen Kenntnisse zu benützen?"

„So wie nun die Erfahrung schon an und für sich niemals sich als allgemein gültig legitimieren kann; so kann sie um so weniger die leitenden Prinzipien für eine allgemeine Lehre der Pädagogik gewähren."

„Alle pädagogischen Lehren, welche von der Erfahrung ausgehen, beruhen einzeln und im systematischen Zusammenhange im Grunde nur auf dem Gut-

dünken von einzelnen, und entbehren darum ebenso der allgemeinen Sicherheit für die Praxis als der objektiven Gültigkeit für das Wissen. Es ist darum die noch immer nicht selten vorwaltende Scheu vor einer wissenschaftlichen Pädagogik, und das vorwiegende Anrühmen der Erfahrung ein trauriger Beweis von der noch herrschenden Kurzsicht in dieser wichtigen Angelegenheit; und es läßt sich auch bei der Fortdauer dieser Kurzsicht wenig Gedeihliches für die Erziehung hoffen."

Die Anhänger der Empirie mögen nur nicht, über eine solche Sprache etwa entrüstet, sich mit der Bemerkung des Ärgers rechtfertigen, daß die Erziehung der Menschheit bisher ohne philosophische Systeme der Pädagogik wohl von statten ging, und sicher besser, als wenn sie durch Philosopheme geleitet, oder vielmehr verleitet worden wäre. Dagegen könnten aber auch die Eltern und Erzieher der früheren Periode, wonach nach natürlichem Gefühl und Gutdünken erzogen wurde, dieselbe Sprache gegen die Erziehungslehren der Empiriker führen, und was, wenn sie geführt würde, hätten sie ihr dann dagegen zu erwidern? Sie beklagen sich doch auch (und das mit Grund) über den Mangel der Einsicht jener Zeit, und sie konnten und mußten ebenso sprechen, wie jetzt die wissenschaftlichen Pädagogen zu sprechen sich gedrungen fühlen, — nämlich: bei einer auf bloßes Gutdünken gestützten Erziehung läßt sich nichts Gedeihliches hoffen."

„Jenes frühere Geschlecht ließ sich aber von den empirischen Pädagogen diese Sprache gefallen, und nahm die Lehren der sich weise dünkenden Erfahrung willig an, und diese willfährige Aufnahme gefiel euch, meine Freunde! aber ihr wollt die Erinnerung nicht ertragen, daß ihr auch mit eurer Erfahrung noch nicht am Ziele der Weisheit seid. Ja, ihr ahnet nicht einmal, daß eine Zeit kommt, zum Teil schon gekommen ist, wo ihr ganz andere Erfahrungen im Gebiete der werdenden Menschheit machen müßt, als euere bisherigen. Bedenkt nur! die Zeit selbst, oder der Zeitgeist, wie man die herrschende Stimmung der Zeit zu nennen pflegt, erzieht schon an und für sich selbst im Großen, d. i. er übt nach eigenen Perioden einen solchen Einfluß auf die Menschen aus, daß ihre Entwickelung oft einen ganz anderen als den observanzmäßigen Gang nimmt. Und eben dieser neue Gang zeigt sich in seinen Folgen nur zu sichtbar auch bei der Jugend."

„Hört ihr denn nicht selbst häufig die Klagen über die Jugend: Die Jugend ist gar nicht mehr wie sonst. „„Man muß staunen und trauern, sagen die Alten, wenn man die Jugend gegenwärtig beobachtet und mit der der früheren Zeit vergleicht!"" Und haben denn die Alten mit dieser Sprache nicht auch Recht? Giebt es also nicht neue Erfahrungen zu machen, und nicht Veranlassung zu neuen pädagogischen Lehren?"

„Aber was soll dabei durch eine wissenschaftliche Pädagogik gewonnen werden? fragt ihr. Von einer wahren Wissenschaft der Pädagogik — gegründet auf die Idee der sich entwickelnden Menschheit, ist eben diese neue Erfahrung in der Jugendwelt notwendig schon aufgenommen, und gleichsam bedingterweise vorhergesagt, so wie ihre Auffassung und Behandlung schon vorgezeichnet ist."

„Wir kommen aber noch auf den wichtigsten Punkt."

„Das Wichtigste bei der Menschenerziehung ist — der Zweck. Kann nun die — Erfahrung über — diesen die erforderliche Aufklärung geben?"

„Bei dieser Frage müssen die Freunde der Erfahrung, wenn es ihnen

um ein wahres Wissen im Gebiete der Erziehung zu thun ist, doch gewiß einen Anstand finden. Denn die Einwirkung auf das erziehende Subjekt kann selbst nur durch die Idee des Zwecks ihre Richtung, Mäßigung und Modifikation erhalten."

„Es muß folglich der Erzieher über diesen Punkt vor allem im Besitz eines klaren Wissens sein, und woher sich dieses verschaffen? Soll er etwa auf eigenes Gutdünken sich stützen oder auf jenes anderer? Und soll er dieses subjektive Gutachten anderer, etwa auch das Resultat der — Erfahrung ansehen und annehmen? Welchen Widerspruch und welche Verwirrung der Begriffe?!"

„Die Erfahrung soll über eine reine Vernunftansicht die Aufklärung geben! Daher kommt eben noch hauptsächlich das teils Mangelhafte, teils Unsichere in dem Gebiete der Menschenerziehung, daß man sich um die Feststellung des Zwecks der Erziehung nicht bekümmert, und doch in der Art und Weise der Erziehung nach empirischen Regeln und Vorschriften thätig ist, und zwar entweder im Reden oder im eigenen Wirken."

„Solche Erzieher oder Erzieher sein wollende gleichen wahrhaft dem Wanderer, der sich um gute Wege umsieht, ohne noch vorher das Ziel seiner Wanderschaft genau und bestimmt zu wissen."

„Bei dieser Betrachtung wird uns die Behauptung unleugbar werden, daß die Erfahrung im Fache der Erziehung, gerade was den ersten und Hauptpunkt betrifft, unser Leiter und Führer nicht sein könne."

32) Es wird aus mehreren Gründen für die Sache von Vorteil sein, eine Bemerkung aus dem zweiten Bande der gesammelten Schriften Gedikes anzuführen (S. 68): „Zwar sind bei jeder Art von öffentlichen Geschäften Fertigkeiten die Hauptsache; aber eine auf bloßen Mechanismus sich gründende Fertigkeit, die auf keiner festen Grundlage von vorher erworbenen Kenntnissen ruht, kann doch nur zu jenen Arten von Geschäften hinreichend sein, die eine bloß maschinenmäßige Art der Arbeit erfordern. Und wer wollte nicht überall selbst zu solchen öffentlichen Geschäften lieber einen Mann haben, der nicht bloß aus blinder Gewöhnung thut, was er soll, sondern der sich auch deutlich der Grundsätze bewußt ist, warum er so und nicht anders handelt. Zwar weiß ich sehr wohl, daß selbst einsichtsvolle Männer zu manchen Ämtern lieber abgerichtete Maschinen als denkende und gebildete Köpfe verlangen. Aber dies beruht auf dem Vorurteil, als sei der denkende Kopf notwendig immer auch ein lästiger Vernünftler, und daher zu mechanischen Geschäften unbrauchbar. Indessen das gründliche Räsonnieren kann an sich selbst gewiß nirgends schaden; nur seichtes, gedankenloses, unüberlegtes Vernünfteln ist überall in jeder Lage des bürgerlichen Lebens lästig und nur zu oft für die Geschäfte selbst nachteilig. Aber solche schale Vernünftler findet man gerade am meisten unter den Leuten, die durch die bloße gepriesene Routine das wurden, was sie sind. Der denkende und unterrichtete Kopf wird nach erlangter Übung auch bei mechanischen Geschäften darum brauchbarer sein, weil er am besten die Grenzen zwischen dem bloßen Mechanismus und der Überlegung, deren doch kein öffentliches Amt ganz entbehren kann, kennt. Aber freilich muß er auch die Kunst gelernt haben, seine Einsichten der Notwendigkeit der Verhältnisse oder der Subordination aufzuopfern, oder: er muß nicht bloß über das, was er thun soll, denken können, sondern auch darüber, wie er es am besten thun könne. Mit einem Wort, er wird öfters aus Grundsätzen und nach Überlegung Maschine sein,

weil und wenn er es sein muß, und er ist dann gewiß ein nützlicherer Arbeiter, als der, der nur allein Maschine sein kann, und es auch dann ist, wenn er es nicht sein dürfte oder sein müßte."

33) Graser, Divinität, II. S. 5 Anmerkung: „Die Sorglosigkeit, mit welcher das hochwichtige Amt des Unterrichts nicht bloß von dem Publikum, sondern in manchen Ländern — von Regierungen selbst — behandelt wird, ist eine äußerst niederschlagende Beobachtung!"

„Es genügt nicht, kenntnisreichen Lehrern den Menschenunterricht zu übertragen; sondern es ist hauptsächlich notwendig, zu untersuchen, ob die aufzustellenden Lehrer auch Didaktiker seien; und unerläßlich notwendig ist die stete Aufsicht auf das ganze Gebiet des Unterrichts, um stets auch gewiß zu sein, daß der Unterricht vollständig und zweckmäßig erteilt wird."

Hiermit ist zu vergleichen, was Dr. Gräfe S. 90 f. aus seinem angef. Buche beibringt: „Eine Hauptursache, warum selbst bei einer zweckmäßigen Einrichtung der Gelehrtenschulen nicht so viel geleistet wird, als geleistet werden könnte, liegt offenbar darin, daß die werdenden Lehrer an Gelehrtenschulen keine pädagogische Bildung erhalten. Unsere gelehrten Bildungsanstalten haben eine große Menge gründlicher Philologen, tüchtiger Mathematiker, umsichtiger Historiker aufzuweisen, aber wenige eigentliche Pädagogen und Lehrer. Erst in neuerer Zeit haben sich einige Gymnasiallehrer auch als Pädagogen gezeigt und allgemeine Achtung erworben. Ihre Namen brauchen nicht genannt zu werden, da sie zu bekannt sind. Aber die große Mehrzahl der betreffenden Lehrer sind in diesem Stücke noch weit hinter der Zeit zurückgeblieben. Wenn es aber wirklich mit der Gelehrtenbildung besser werden soll, so muß es zunächst hierin besser werden."

„Man muß wirklich staunen, wenn man sieht, daß so viele glauben, sie seien zu Gymnasiallehrern schon dann vollkommen geeignet, wenn sie in der Grammatik und Kritik weit vorgeschritten und im stande sind, die Klassiker zu verstehen und zu erklären, oder wenn sie tüchtige Mathematiker sind. Als ob es bei der Schulbildung nur auf das Materielle, und nicht vielmehr auf die Form, auf die Art und Weise, den Unterricht zu erteilen, ankomme. Es ist fast unerklärbar, daß so viele, sonst höchst achtungswerte Männer, auf alles mit Geringschätzung herabsehen, was in der Pädagogik vorgeht und gethan wird, wenn es nicht etwa gerade ihre Wissenschaft betrifft: daß sie keine Notiz nehmen von den richtigeren und naturgemäßeren Grundsätzen, die in den einzelnen Unterrichtsfächern geltend gemacht werden, daß sie die besseren, allgemeinen, pädagogischen Prinzipien nicht auf die Wissenschaften anzuwenden sich bemühen, deren Betreibung ihnen obliegt; daß sie in stolzem Dünkel wähnen, die Pädagogik sei nur für die Dorfschulmeister, und sie, als wissenschaftlich Gebildete, wären längst über diese Dinge hinaus. Dieser verderbliche Irrtum ist der Grund, warum man in den Gelehrtenschulen noch so viele Lehrer trifft, die bei aller ihrer Gelehrsamkeit die Schüler nicht zu bilden wissen, die von der Masse ihrer Kenntnisse erdrückt, dieselben den Schülern nicht mitzuteilen verstehen; die unbekannt sind mit der richtigen und zweckmäßigen Behandlung der Jugend, die sich nicht in diejenige Achtung bei den Schülern setzen können, die dem Lehrer so notwendig ist, und die daher so oft den Schülern zum Spotte und zum Spielballe des jugendlichen Leichtsinnes und Übermutes dienen müssen."

„Belege hierzu bietet fast jede gelehrte Bildungsanstalt dar. Die gelehr-

testen Philologen sind nur zu oft nicht im stande, der Jugend Sinn und Liebe zur klassischen Litteratur einzuhauchen; sie schrecken dieselbe vielmehr durch ihre unmethodische Unterrichtsweise beinahe geflissentlich von den klassischen Studien zurück. Besonders werden bei den Elementen der alten Sprachen noch keine naturgemäßen Grundsätze befolgt. Noch an den meisten Orten herrscht hierin die alte Schlendriansmethode, durch welche den Kindern gleich anfangs ein Widerwille gegen die Sprachstudien eingeflößt wird. Aber freilich sind gerade die Elemente der Sprachen in den Augen vieler Philologen ein geringfügiger Umstand, und keiner beschäftigt sich gern damit; eine Ansicht, durch welche sie klar zeigen, daß die wahre Lehrerbildung ihnen mangelt."

„Ebenso schlimm und noch schlimmer steht es auf den Gelehrtenschulen mit der Mathematik. Es ist von jeher, und nicht ungegründet, die Klage geführt worden, daß die Schüler der Gymnasien im allgemeinen in der Mathematik so geringe Fortschritte machen, daß es der Mühe kaum lohne, sie als Unterrichtsgegenstand beizubehalten. Wie kann man sich aber darüber wundern, bei der in der Regel schlechten Beschaffenheit des mathematischen Unterrichts? Die Lehrer, denen dieser Lehrgegenstand übertragen ist, sind oft gründliche und tiefe Kenner ihrer Wissenschaft, aber sie wissen nicht, wie der Geist der Schüler an der Mathematik geweckt und geschärft werden soll; sie befolgen eine Methode, die der Natur dieser Wissenschaft gerade entgegengesetzt ist, und durch welche die Schüler dahin kommen, die Mathematik als dürr und unnütz anzusehen."

„Der angedeutete Mangel wird auch bei den anderen Gegenständen klar, welche in den Unterricht der Gelehrtenschulen aufgenommen sind; er zeigt sich aber am deutlichsten bei der Disziplin, die in den gelehrten Schulanstalten von ganz besonderer Wichtigkeit ist. Es ist in der That schmerzlich, zu sehen, wie viele Gymnasiallehrer sogar keine Ahnung von zweckmäßiger Behandlung ihrer Schüler haben; wie sie gänzlich unbekannt sind mit dem, was sie in disziplinarischer Hinsicht als Lehrer leisten sollen; wie wenig viele die Kunst verstehen, sich bei ihren Schülern diejenige Achtung zu verschaffen, die auf Ehrfurcht gegründet und eine unerläßliche Bedingung des Gedeihens jedes Unterrichts ist. Man kann, wenn auch nicht mehr so häufig als früher, noch immer Schulen genug finden, in denen der Lehrer von den Schülern fast verspottet wird; wo sich die Lernenden die losesten Streiche und ungeziemende Dinge gegen den Lehrer erlauben, und wo daher eine Zügellosigkeit und Ungebundenheit herrscht, die höchst bedenklich ist und für die Zukunft sehr nachteilige Folgen erwarten läßt. Wüßten die Lehrer, was dazu gehört, um andere wahrhaft durch Unterricht zu bilden; wären sie mit den richtigen Grundsätzen des Lehrens vertraut; besäßen sie eine gründliche Kenntnis der Pädagogik: dann würde der wohl nicht mit Unrecht gerügte Mangel bald verschwinden."

34) Einen Hauptvorwurf, den die Philologen der Mathematik und den Naturwissenschaften gewöhnlich machen, ist, daß sie nicht auf die ideelle Bildung wirken: diese sei aber das eigentliche Ziel der Gymnasien, daher müsse die Mathematik samt den Naturwissenschaften auf ihnen hinter der Philologie weit zurücktreten. Von Naturwissenschaften hat uns das Altertum wenig genug aufzuweisen, doch was die Mathematik anbetrifft, so ists wirklich zu verwundern (oder auch nicht zu verwundern bei der Buchstabengelehrsamkeit, die für Philologie ausgegeben wird), daß sie durch das Altertum selbst nicht eines Bessern belehrt wurden. Ernesti, selbst Philolog und der Mathematik wohl

kundig, wird sie vielleicht am besten zur Besinnung leiten: Initia Doctrinae solidioris; Editio III. Vergl. Melanthon. declam. tom. I. de usu arithmetices p. 340. Ferner derselbe declam. tom. secund. Praefat in Arithmet. p. 78. Ebenso Tom. II. Praefat. in Geomet. S. 82 u. 83. Endlich noch Tom. II. Praefat in Geomet. S. 84 und Vita Gesneri von Ernesti. Vergl. Anmerkung 9, und Prof. A. Tewes, Schule, Universität, Akademie. Graz 1837.

35) Dinter erzählt in seinem Leben von ihm selbst beschrieben S. 55, daß er unter anderem, ohne Katechetik und Pädagogik gehört zu haben, eine Hauslehrerstelle übernommen habe, und beantwortet die Frage, ob dies ein Unglück für ihn gewesen sei? mit — Nein. Wer nun weiß, was Dinter als Pädagog geleistet hat, wird hieraus vielleicht einen Beweis nehmen wollen, daß das Studium der Pädagogik, um ein tüchtiger Pädagog zu werden, doch am Ende gar nicht so durchaus unerläßlich sei. Aber fürs erste könnte man von diesem von Dinter hergenommenen Beispiele keinen allgemein gültigen Schluß ziehen, denn es giebt nicht viele Jünglinge von Dinters Talent und stetem Fleiß von frühester Jugend, die sich auch zugleich einer so guten häuslichen Erziehung und Schulbildung, welche als eine ganz treffliche pädagogische Vorbereitung angesehen werden kann, erfreuen möchten. Dann bekennt er selbst mit Bedauern S. 56 und 75 seine bedeutenden Fehler, die er als Hauslehrer beging, und die ihm sein sonst sehr angenehmes Leben verleideten. Endlich bewies Dinter aufs beste, daß er pädagogische Studien für nötig halte, dadurch, daß er selbst später über Pädagogik las, praktische Übungen leitete und pädagogische Bücher schrieb. Dem entsprechend schreibt er denn auch in seinem Leben: „Wer die Arzneikunst treibt, ohne sie gelernt zu haben, den nennt man einen Quacksalber, und verbietet ihm das Kurieren. Aber pädagogische Quacksalber müssen wir aus Mangel an Bildungsanstalten immer noch in Menge anstellen." — Vergl. Cromes Selbstbiographie S. 40 f. S. Alexi, Über die Unentbehrlichkeit der altklass. Stud. u. s. w. Mülhausen 1883, Progr. Nr. 461, S. 25 f. Schiller, Handbuch S. 52. Vogt, XII. Jahrbuch d. Vereins für wiss. Päd. S. 112 u. a. O. Wiese, Lebenserinnerungen. 2 Bde. 2. Aufl. Berlin 1886. Frick, Lehrproben, 2. Heft, S. 5, A. 2. Müller, Über die Reform des höh. Unt. Altenburg 1887. Siehe Anmerkung 3.

36) Cicero, pro Archia poëta, c. 7.

Derselbe, de Oratore25: „neque ... ignoro, et quae bona sint, fieri meliora posse doctrina, et quae non optima aliquo modo acui tamen et corrigi posse."

Horaz IV. Od. IV. „Fortes creantur fortibus et bonis.
Doctrina sed vim promovet insitam
Rectique cultus pectora roborant etc."

Quintil. XII, 2: „Virtus, etiamsi quosdam impetus a natura sumit, tamen perficienda doctrina est."

Meno. Protagoras. Laches p. 185 ff., cf. Euripid. Hecb. 595. Iphigenie Aul. 559. Math.

Klumpp, Die Gelehrtenschulen, 2. S. 289. 290: „Wie sehr diese so wichtige und streng genommen unerläßliche Vorbereitung bisher größtenteils vernachlässigt worden ist, und wie diese Vernachlässigung auf das Wirken mancher sonst sehr achtungswerten Männer einen so nachteiligen Einfluß gehabt hat, ist bekannt genug und schon mehrfach bemerkt worden. Freilich hat man auch diese Versäumnis schon verschiedentlich zu verteidigen gesucht, und die bereits

oben angeführte Erfahrung geltend gemacht, daß wir trotz dieses Vorwurfes doch so manche tüchtige, zum Teil ausgezeichnete Schulmänner aufweisen können, und daß unser Schulwesen seinen Kredit schon so lange her bewährt und so treffliche Früchte getragen habe. Auf das letzte ist die Antwort in den früheren Abschnitten dieser Schrift hinlänglich gegeben; das erstere aber beweist, wie leicht zu erachten, viel zu wenig. Denn über diesen tüchtigen Lehrern vergißt man gar gerne die vielen anderen, welchen jenes Prädikat eben keineswegs zukommt, vergißt, auf welchem, für die Schule selbst gewiß nicht vorteilhaften Wege sich die ersteren meist gebildet haben, und vergißt endlich, wie viel mehr auch sie unter günstigeren Umständen hätten leisten können, und wie sehr sie deswegen eine frühere methodische Ausbildung vermissen, was sie selbst am bereitwilligsten zugestehen werden, und was wir, um nur eines anzuführen, durch die vielfach vorkommende, unklare und unrichtige Ansicht über Elementarbildung belegen können, die nicht selten beinahe bis zur Unbekanntschaft geht, und für welche der Verfasser gerade bei Gelegenheit dieser Schrift und ihrer Beurteilung mehr als einen Beleg erhalten hat." —

37) Briefe über das Studium der Wissenschaften besonders der Geschichte von Joh. Georg Müller S. 29, 30. In dem Syntagma Gabr. Naudaei de studio liberali unter den H. Grotii et aliorum dissert. de stud. instit. Amsterd. 1645 finden wir hierüber folgende höchst bedeutende Stelle, S. 88, 89: „Et vero, licet multos olim *αὐτοδιδάκτους* repertos fuisse non ignorem, qui sua industria, nullius adjuti ministerio, illud etiam dicere possint, de quo se jactabat Cytharaedus quidem apud Homerum: Ex me ipso edoctus sum, neque alius mihi nisi Deus menti animoque tot numerosas indidit cantilenas. Quemadmodum Heraclitus Ephesius, quem narrat Plutarchus, nullo commonitore et commonstratore, philosophiam omnem percepisse; et Manlius Eques, factus (si Plinio credendum), nullo praeeunte doctissimus; et Apulejus, qui hoc de se prodit, primo fabularum; Epicurusque annuente Tullio; et Virgilius referente Petrarcha; ac demum divus ipse Augustinus, qui lib. 4 confessionem gloriatur, semet ipso legisse liberalium artium libros, et intellexisse: Nostrisque similiter temporibus, multis emergere, absque praeceptorum opera, contigerit, ut Petro Ramo in philosophiae studiis; Mureto in arte oratoria; Guilielmo Postello, in linguarum paene omnium, Ebraicae vero praesertim cognitione; Cujacio in Juris prudentiae notitia; Philelpho denique ac Budaeo, in omnibus humanioribus literis: licet, inquam, plures alii sua sponte et natura, bonas et Musicas artes potuerint addiscere, brevius tamen hoc iter illis fore, et compendiosius, semper existimavi, quibus praeceptores aliqui, aut saltem praemonstratores studiorum et comites adjunguntur, qui non modo eo jam eruditionis et doctrinae suis laboribus provecti sint, ut merito possint aliorum informationi praeesse; sed qui praeterea rerum aeque ac scientiarum usu polleant, nec minus exploratum habeant communem vivendi, quam docendi rationem." Vergl. Ludov. Crocii D. instructio de ratione stud. Theol. im angef. Buche S. 553. Ebenso schreibt unser Herder: „Die Selbstgelehrten und Genieschwärmer, wenn sie auch treffliche Köpfe waren, können sich selten der Richtigkeit, Klarheit, Deutlichkeit, Ordnung in ihrem Wissen rühmen. Bald schwebt Dunkelheit über ihnen, und ihre Seele wie ihre Schreibart ist jenem Chaos vor der Weltschöpfung ähnlich. Bald können sie denken und schreiben, aber nicht sprechen, bald schreiben sie und niemand versteht es. — Was sich in

den Wissenchaften und Künsten dauerhaft Gründliches erhalten, und nach klarer Einsicht und festen Regeln zu einem Grade der Vollkommenheit ausgebildet hat, hat sich durch Unterricht erhalten und gebildet." Sophron. Tübingen 1810, S. 85 f.

Wir wollen hier, wenigstens zu näherer Erwägung, einige Worte aus Lessings Werken (Abhandlungen über die Fabel, 1759, V) beifügen: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott giebt uns die Seele, aber das Genie müssen wir durch die Erziehung bekommen." — Ob dieser Gedanke, in der Pädagogik auf Erzieher und Zöglinge angewendet, fruchtbar ist? — —

Gräfe, Über das Bedürfnis einer höheren pädagogischen Bildung S. 50 f.: „Die Universitäten sind die Pflegerinnen der Wissenschaft. Schon ihr Name bezeichnet, daß sie universell seien, daß sie alles umfassen sollen, was Wissenschaft heißt und der wissenschaftlichen Behandlung fähig ist. Darum ist der Kreis, in welchem sich die Universitätsstudien bewegen, nicht als abgeschlossen anzusehen; er ist vielmehr der Erweiterung fähig, und er wird auch von Zeit zu Zeit erweitert, indem neue Wissenschaften oder neue Teile von Wissenschaften hinzutreten, die der immer weiter gehende und forschende Geist aufbaut. Zu den erst in den letzten Jahrzehnten ausgebildeten Wissenschaften gehört die Pädagogik; aber noch ist ihr keine gebührende Stelle in der Reihe der Universitätsstudien angewiesen worden." Siehe Anmerkung 3.

38) Wir fügen hier die Anmerkung bei: Quinctil. Inst. orat. 1, 10: „Excitat, qui dicit spiritu ipso, nec imagine et ambitu rerum, sed rebus incendit. Vivunt enim omnes et moventur, excipimusque nova illa velut nascentia cum favore ac solicitudine." Plinius Ep. II, 3: „Dices, habeo hic, quos legam, non minus disertos. Etiam: sed legendi semper occasio est, audiendi non semper. Praeterea multo magis, ut vulgo dicitur, viva vox afficit. Nam licet acriora sunt, quae legas, altius tamen in animo sedent, quae pronuntiatio, vultus, habitus, gestus etiam dicentis adfigit." — Hieronymus Epist. ad Paulinum 50: „Habet nescio quid latentis energiae viva vox (ζώσης φωνῆς μείζων ἐνέργεια); et in aures discipuli de auctoris ore transfusa fortius sonat." Quinctil. Inst. orat. II, 2: „Viva vox alit plenius." Cf. Plin. Ep. II, 3. — Röhr (Pred.-Bibl. III, 256): „Je mehr der Studierende Bücher hat, desto weniger ist er im stande, sie zweckmäßig zu benutzen; zumal da es eine eigene Kunst ist, die nur dem Geübten zu Gebote steht, Bücher mit wahrem Nutzen gebrauchen zu können. Eben darauf beruht ja der Wert des mündlichen Vortrags der Wissenschaften, daß hier der Studierende das ihm Nötige in der für ihn zweckmäßigsten Form aus einer lebendig-anschaulichen Darstellung auffassen soll, welche kein Buch gewähren kann."

39) Nicht besonders günstig für sie urteilen wohl erfahrene Männer; sie behaupten, daß die Besetzung der Schulstellen mit Theologen nicht nur für die Schule, sondern, wohl gemerkt! auch für die Kirche nachteilig sei. So Resewitz, Erziehungsschriften I. S. 7: „Man glaubt zwar, daß die letzteren wenigstens durch die Übungen in der Schule zu ihrem künftigen geistlichen Amte vorbereitet würden; aber man glaubt es auch nur. Der junge Mann führt sein Schulamt gut oder schlecht, nachdem er Lust oder Fähigkeit dazu hat;

er führt es, ohne ein eigenes, sorgfältiges Studium darauf zu wenden; er sieht es fast immer als einen beschwerlichen Kreuzweg an, den er durchwandern muß, um auf seine rechte Bahn wieder zu treffen; er kürzt ihn ab, erleichtert ihn sich, so viel er kann; und unter hundert solchen Männern ist gewiß nur eine kleine Zahl, die es weiß, daß sie ihre Übungen in der Schule für das Predigtamt nutzen kann, und wie sie es nutzen soll." .... „Was aber noch wichtiger ist, so ist es wohl ein zu hoher Preis für das gemeine Wesen, wenn der zukünftige Prediger sich auf Kosten der öffentlichen Bildung der Jugend in Lehrmethode und Vortrag üben soll; gesetzt auch, daß ihm diese Übungen dazu beförderlich wären, oder es in dem Grade, als man es glaubt, sein könnten."

Hüffel, Das Wesen und der Beruf des evangelisch-christlichen Geistlichen (1. Aufl.) S. 175: „Daß der Kandidat an eine Schulstelle komme, hat man in neueren Zeiten für sehr heilsam gehalten, und selbst Luther hat sich bekanntlich sehr günstig dafür erklärt. Allein es gereichen dergleichen Anstellungen meistens zum Nachteil des Mannes und der Schule und sind nach der Erfahrung nicht zu billigen. Der junge Theolog, der in der Regel von Pädagogik nichts versteht und, was noch schlimmer ist, jene Begeisterung für Erziehung und jene Liebe für die Jugend nicht kennt, wodurch der Schulmann eigentlich seine Zwecke erreicht, muß seine ganze Zeit zur Erlernung der nötigen Kenntnisse verwenden, und indem er sich als Schullehrer gleichsam zurückgesetzt sieht, eilt er, sobald als möglich, seine Last loszuwerden und eine Pfarrei zu erhalten. Nie würde daher der Verfasser unbedingt (!) darauf antragen, daß jeder angehende Theolog zuvor eine Schulstelle bekleiden müsse. Denn es ist eine Erfahrung für ihn, daß Schulen, welche also besetzt werden, gewöhnlich in den schlechtesten Umständen sind."

Gräfe im angef. Buche S. 43: „Um diesem fühlbaren Mangel abzuhelfen, hat man neuerlich hin und wieder den Vorschlag gethan, die Kandidaten des Predigtamtes erst ohne Ausnahme als Schullehrer aufzustellen, und ihnen erst dann ein Pfarramt anzuvertrauen, wenn sie einige Jahre in einer Schule gearbeitet haben. Ob es nun gleich unleugbar ist, daß dadurch die Geistlichen mit der Schule näher bekannt werden, daß sie die Mühen und Schwierigkeiten des Schulamts besser kennen lernen, und sich manche praktischen Kunstgriffe beim Unterrichte aneignen würden, die ihnen später im Berufe des Schulaufsehers von Nutzen sein könnten: so würde doch jene Maßregel bei weitem nicht genügen. Welche pädagogische Bildung könnten denn die Kandidaten in einem so kurzen Zeitraume in der Schule sich erwerben? Wider Willen in ein Schulamt hineingewiesen, das ihnen auf keine Weise zusagt, das ihnen vielleicht gar geringschätzig erscheint; unbekannt mit den Mitteln, den Unterricht zweckmäßig zu erteilen; ohne irgend eine praktische Tüchtigkeit, die selbst der Anfänger ins Lehramt mitbringen muß: würden sie ihre einstweilige Stellung ihrer für unwürdig halten; die Schule mehr als einen Strafort, denn als eine Bildungsanstalt ansehen; den Unterricht als eine geistlose, mechanische Beschäftigung ohne wahre Liebe und Wärme betreiben, und sich auf diese Weise an einen verwerflichen Schlendrian gewöhnen. Wem dies unglaubhaft erscheinen sollte, der mag nur Kandidaten, die einstweilen ein Schulamt verwalten, genau beobachten, und er wird dann gewiß finden, daß nur sehr wenige sich mit ganzer Liebe demselben hingeben und in der Schule etwas Leibliches leisten. Überdies sind

drei oder vier Jahre eine viel zu kurze Zeit, um ein tüchtiger Lehrer zu werden; eine solche pädagogische Bildung der Geistlichen würde mehr eine mechanisch-praktische werden, während sie wissenschaftlich frei sein soll; und der Geistliche soll als Schulaufseher nicht Schullehrer sein, sondern über demselben stehen. Hierzu kommt noch, daß der junge Geistliche dadurch in seiner gelehrten und theologischen Ausbildung ungemein behindert werden und daß er sich leicht Manieren angewöhnen könnte, die für seinen Stand ganz unpassend sind. Der Hauptgrund gegen jenen Vorschlag liegt aber darin, daß durch Realisierung desselben die Schule ungemein leiden würde; denn wie würde eine Schule sinken, an welche nach so kurzen Zeiträumen immer wieder Anfänger kämen, die mit dem Unterrichte unbekannt sind? Würde nicht eine geraume Zeit erst hingehen müssen, ehe der Kandidat sich mit dem Lehrfache nur einigermaßen bekannt machte? Würde er nicht am Schlusse seiner pädagogischen Bildungszeit erst fähig sein (vorausgesetzt, daß er redlich gearbeitet hat), den Schulunterricht mit Vorteil zu betreiben, und das, was er früher verdorben hat, nach und nach wieder gut zu machen? Zu bedauern wären in der That die Schulen, denen das unglückliche Los zu teil würde, solche Kandidaten zu Lehrern zu erhalten. Wenn wir aber nun annehmen wollen, daß die Geistlichen eine solche Vorbereitungsstufe durchgegangen wären, so würde man doch sehr irren, wenn man annehmen wollte, daß dieselben nun zu Schulaufsehern in vorzüglichem Grade befähigt seien. Gerade jene mangelhafte und ungenügende, mehr praktische Vorbildung würde manche Übelstände und Unannehmlichkeiten herbeiführen. Die Geistlichen könnten sich dann leicht bei ihrer übrigen wissenschaftlichen Bildung für die besten Lehrer halten; sie könnten versucht werden, den Lehrer zu einem blinden, unfreien Werkzeuge zu machen, der nur das thun, was sie angeben, nur den Weg einschlagen dürfte, den sie ihm vorzeichneten; sie würden (das wäre ja so natürlich und verzeihlich) häufig nur diejenigen Methoden anwenden lassen wollen, die sie angewendet haben, wenn dieselben auch schlecht wären; die wenn auch noch so schädlichen Einrichtungen treffen wollen, an welche sie sich früher gewöhnten; die Disziplin nur so handhaben lassen wollen, wie sie es ehedem thaten, gesetzt auch, daß sie damals das Rechte verfehlt hätten."

„Ich kann aus den angeführten Gründen durchaus nicht den Nutzen, weder für die Schulaufseher selbst, noch für die Schule und deren Lehrer sehen, den man von der Realisierung jenes Vorschlags erwartet; vielmehr ist es mir klar, daß daraus nur die empfindlichsten Nachteile für alle Teile entstehen würden."

40) Gräfe im angef. Werke S. 67: „Bisher hat man mehr die Verbesserung der Schulen selbst im Auge gehabt, was auch lobend anerkannt werden muß; wenn aber Erziehung und Unterricht vollkommen werden sollen, wenigstens so weit es hier geschehen kann, so muß nun ernstlich darnach gestrebt werden, der Pädagogik eine vollkommenere, wissenschaftliche Gestalt zu geben. Wo aber könnte dies besser geschehen als an dem Orte, wo gewissermaßen die Werkstätte der Wissenschaften ist; wo wissenschaftlicher Geist wohnt, wo die Wissenschaft so rüstige Werkzeuge hat? Wie könnte es besser geschehen, als wenn man an jeder Universität einen eigenen Lehrer der Pädagogik anstellt, der, frei von anderen, Zeit und Kraft erfordernden wissenschaftlichen Bestrebungen, sich ganz allein der Pädagogik widmen und in Muße wissenschaftliche Forschungen über Erziehung und Unterricht anstellen kann? Müßte nicht die Pädagogik in ihrer wissenschaftlichen Ausbildung weit raschere Fortschritte

machen, als jetzt, wo die Lehrer und Pädagogen durch andere wichtige Berufsarbeiten gehindert werden, Zeit und Kraft ungeteilt der wissenschaftlichen Bearbeitung der Pädagogik zu widmen? Daß aber das Leben und das Erziehungs- und Unterrichtswesen durch eine wissenschaftlichere Gestaltung der Pädagogik sehr gewinnen würde, bedarf keines Beweises. Denn wenn auch die Erfahrung hier eine Hauptrolle hat, so reicht diese doch nicht aus, und ist kein sicherer Führer, da sie oft so widersprechend ist. Vielmehr läßt sich nur dann wahres Heil erwarten, wenn die Erziehung an der leitenden Hand der Erfahrung auf allgemein gültige Prinzipien zurückgeführt wird."

41) Schwarz, Die Schulen, S. 256: „Lehrvorträge, welche über diese (pädagogische) Gegenstände erteilt werden, reichen nicht hin, denn es muß erst im Praktischen alles das, was sie enthalten, erkannt werden, wenn sie nicht großenteils in hohlen Begriffen bestehen sollen, die nur den Dünkel des Wissens erwecken, da, wo es eben fehlt. Das ist der Grund, warum manche, die alle Erziehungsschriften gelesen und die besten Lehrer gehört haben, dennoch anderen nachstehen, die nichts von allem dem gethan, aber mit Talent und innerem Berufe im Leben selbst sich gebildet haben." — Hiermit verbinde ich nur noch eine von den interessantesten Stellen, die ich zum Belege anführen könnte, weil sie gerade außer anderem, was meine Sache versieht, ein treffendes Beispiel aus der Litteratur der Pädagogik darbietet, und auch den Wert der Theorie an sich für Kunstübungen beleuchtet. Zehn Jahre aus meinem Schulleben u. s. w. 1833, S. 8—12: „Theorie und Praxis müssen auch, nach meinem Dafürhalten, bei den Pädagogen miteinander Hand in Hand gehen, sonst spricht man über pädagogische Gegenstände, wie der Blinde von der Farbe. Dies war zum Teil bei dem sonst trefflichen Niemeyer der Fall. Die Unterrichtsgegenstände, welche er in seinen ‚Grundsätzen' behandelt, waren von ihm selbst nicht praktisch in der Schule betrieben worden, sonst würde er das, was er darüber in anderen Schriften vorfand, nicht so bunt zusammengefügt, sondern namentlich seine Methodik mehr in Einem Gusse gegeben haben. Dasselbe gilt, leider! auch von diesen und jenen späteren Verfassern der Erziehungslehren und Methodenbücher. Man braucht nur einen flüchtigen Blick in ihre Schriften zu werfen, um sogleich zu ersehen, daß sie nur kompiliert, aber nicht selbst durchgearbeitet haben, was sie mitteilen. **Exempla sunt odiosa.** Es schreibt mancher eine Katechetik, und er kann selbst nicht katechisieren, so wie ein anderer Homiletik vorträgt, und doch selbst gar schlecht predigt. Darum bleibt es wohl das beste, wenn Theorie und Praxis bei dem Schul- und Erziehungswesen mit einander verbunden werden. Es giebt auch wirklich Pädagogen, und gute Pädagogen, die weniger durch Theorie als durch Praxis ausgezeichnet sind, und ich ziehe mir diese den bloßen Theoristen vor, auch wenn sie Schulräte oder Superintendenten und Schulinspektoren heißen."

„Überhaupt fällt mir, so oft ich irgend eine Schrift über irgend eine Kunsttheorie, z. B. ein Lehrbuch über die Katechisierkunst, zur Hand nehme, immer aufs neue die Frage auf, welchen Wert dergleichen Theorien für die Kunstübung haben, und welches Zeugnis sie für den Standpunkt der Kunst ablegen. Ganz gewiß ist es, daß keine Kunst aus der Theorie hervorgegangen ist, vielmehr alle Theorien erst aus der Kunstübung abgezogen worden sind; denn alle Künste waren da und wurden geübt, ehe nur jemand daran dachte, Regeln für die Übung aufzustellen, oder gar diese Regeln zu einem Systeme zu ver-

binden. Es gab Redner, Dichter, Prediger, Katecheten und viele andere Künstler, ehe es eine Rhetorik, Poetik, Homiletik, Katechetik und andere Kunsttheorien gab; ja die besten Leistungen sind so wenig aus dem Bewußtsein der Regel hervorgegangen, daß, sowie treffliche Theoretiker oft der Ausübung ihrer Kunst ganz unfähig sind, so die besten Praktiker oft keine Ahnung von der Theorie haben, welche man für ihre Leistungen aufgestellt hat. Noch mehr, es scheint das Steigen der Kunst von der Ausbildung nicht nur nicht abzuhängen, sondern sogar in umgekehrtem Verhältnisse mit derselben zu stehen, so daß die Theorie nur die reife Frucht zu sein scheint, welche von dem ausgewachsenen Baume der Kunstfertigkeit vor dessen Entblätterung abfällt. So war Roms Beredtsamkeit bereits auf dem Kulminationspunkte, als die Rednerschulen eröffnet wurden, und als Ovid seine Kunst ‚zu lieben' schrieb, hatte er wahrscheinlich zu lieben schon aufgehört."

„Scheint es nun aber, als ob ich diesen Bemerkungen zufolge alle Theorien für überflüssig erklären wollte, so muß ich mich doch gegen diesen Vorwurf verwahren, indem ich vielmehr nur das Entstehen der Kunstfertigkeit aus der Kunstlehre in Zweifel ziehen wollte, wobei die Brauchbarkeit der Kunstlehre zur Beurteilung der Kunstleistungen gleichsam als Wage und Prüfstein unbestritten bleibt; wogegen jeder Künstler, gleich dem Dichter, geboren und nicht bloß gebildet wird, d. h. seine Fertigkeit der Naturanlage, die sich durch Übung ausbildet, nicht aber der Regel verdankt. Dabei bleibt jedoch für den Kunstjünger nicht nur das Studium der Meisterwerke unerläßlich, bei deren Anschauung seine eigene Kraft zum Bewußtsein kommt, sondern auch wünschenswert, daß er seine Leistungen mit den Regeln zusammenhalte, welche von jenen Meisterwerken abgezogen worden sind, wodurch besonders das mindere Talent doch zu einer regelrechten Leistung befähigt wird, wenn auch eine ausgezeichnete oder geistvolle auf diesem Wege nicht erwirkt wird."

„Wollte aber z. B. ein praktischer Elementarlehrer durch die Theorie ins Leben gehen, so würde er einen Umweg machen: denn so wenig sich der Landbebauer durch ökonomische Vorlesungen oder andere Studien bildet, sondern unmittelbar Hand an den Pflug legt und die nötige Kunstfertigkeit durch Zurechtweisung und Übung erlangt, so soll auch der praktische Schullehrer ausübend die Kunst erlernen, wobei die Anleitung nur darin bestehen kann und soll, daß die Kunstgriffe nachgewiesen und die bemerkten Mißgriffe verbessert werden. Am allerwenigsten darf dem Landschullehrer zugemutet werden, in die Tiefen der Kunsttheorie hinabzusteigen, um sich das ganze Vließ der Kunstfertigkeit zu erobern, wenn man nicht den Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen und praktischen Bildung ganz verkennen will. Überhaupt kann und soll ja nicht das wissenschaftliche Forschen, sondern das unmittelbare Wirken den Landschullehrer beschäftigen, und zu solchem soll er sich auf naturgemäßem Wege befähigen, d. h. durch Handeln die Fertigkeit erringen, die ohnedem durch die Regel nie errungen wird. Anders ist es bei dem Geistlichen; ihm steht eine eigentliche gelehrte Bildung zur Seite, bei ihm werden die philosophischen Studien vorausgesetzt, und er soll die Kunst nicht bloß üben, sondern auch richten können. Von ihm ist es daher zu erwarten, daß er auch die aus der Erfahrung abgezogenen Regeln in ihrer Beziehung zu den menschlichen Denkformen sich bekannt mache, um die wirklichen Leistungen auf diesem Prüfsteine abwägen zu können."

„Es ist daher wirklich sowohl für die Schule als für die Kirche ein unbeschreiblicher Schaden daraus entstanden, daß man so lange Jahre, ja Jahrhunderte lang der Erziehungs- und Unterrichtskunst nicht die Rechte und Würde einer Universitätswissenschaft gegeben hat. Schulen und Schulinspektionen bestanden, aber keine öffentlichen Anstalten, worin Lehrer — sowohl für Gymnasien als Bürgerschulen — und Inspektoren gebildet werden konnten. Das Bedürfnis solcher öffentlichen Lehranstalten fühlte noch im Jahre 1804 ein Leipziger Jurist, der folgende, noch heute lesenswerte Schrift schrieb: **De re paedagogica in scholas academicas revocanda. Libellus Aug. Ludov. Diemer, AA. M. et Advocati Lipsiensis.**"

42) Es wird von Nutzen sein, hier wenigstens noch einen anderen Beweisführer sprechen zu lassen.

Wir wählen aus der Masse der uns zu Gebote stehenden **Pölitz**, gewiß nicht den ungültigsten, heraus. In dessen „Erziehungswissenschaft ꝛc.", 2. Teil, S. 74, in dem Abschnitte, der von der Vorbereitung zum Hauslehrer handelt, heißt es:

„Zur Vorbereitung auf den Hauslehrerstand kann zwar durch ein zweckmäßiges und fleißiges Studieren in den akademischen Jahren hingewirkt werden; aber das bloße Einsammeln von Kenntnissen, besonders von solchen, die unmittelbare Beziehung auf eine Fakultätswissenschaft haben, reicht nicht zur Vorbereitung auf die künftigen Verhältnisse des Hauslehrers hin." — Ich übergehe, was Pölitz von der wissenschaftlichen Bildung des Hauslehrers verlangt, und fahre fort auf S. 75: „Doch die theoretische Einsammlung aller dieser wissenschaftlichen Kenntnisse ist durchaus nicht hinreichend, um den Hauslehrer auf den Eintritt in seine künftigen Berufsverhältnisse vorzubereiten. Ohne praktische Übungen wird er immer experimentieren, und doch nach häufigem Wechsel der Methode vielleicht zuletzt bei der schlechtern stehen bleiben und die zweckmäßige vernachlässigen. Er wird aber dadurch nicht bloß die ihm anvertrauten Zöglinge in ihrer Kultur aufhalten und am Ende ganz einseitig führen, sondern er wird sich selbst, wenn man sich allmählich von seinem Mangel an Lehrfähigkeit überzeugt, in den Augen derer dekreditieren, die ihn beobachten, und wird unfähig für jede andere Lehrerstelle in einem ausgebreiteten Wirkungskreise werden. — Man glaube also nicht, daß das bloße Besuchen von akademischen Vorlesungen über Theologie, Philosophie, Geschichte u. s. w. in den Stand setzen werde, diese Wissenschaften selbst wieder zweckmäßig vorzutragen. Selbst das gewissenhafteste Privatstudium derselben führt noch nicht zu einer anwendbaren Methode bei ihrer Mitteilung. Nur durch den Eintritt in ein Seminar, wo der Student mit den verschiedenen Arten der Methode für die verschiedenen Wissenschaften und für die außerordentlich große Verschiedenheit der jugendlichen Individuen bekannt gemacht wird, kann er zweckmäßig für die Verhältnisse eines Hauslehrers vorbereitet werden. Er muß hier hören, wie andere, die bereits einige Fertigkeit in der Methode erreicht haben, gewisse Teile der menschlichen Erkenntnis den Kindern vortragen; er muß hier selbst, unter der Leitung eines geübten Pädagogen, die ersten unvollkommenen Versuche im Dozieren machen, bis er sich allmählich zur Fertigkeit erhebt; er muß hier von dem Direktor mit den Grundsätzen der Pädagogik und Didaktik bekannt gemacht werden, um teils den Umfang dieser Wissenschaft gehörig beurteilen, teils das Verhältnis berechnen zu können, in welchem die Methode zur Anwendung derselben steht."

„Nur so wird der angehende Gelehrte im stande sein, das Chaos seiner wissenschaftlichen Kenntnisse für sich selbst — indem er andere unterrichtet — zweckmäßig zu ordnen (docendo discimus), und dies wird ihn bald auf den Unterschied zwischen dem leiten, was bloß für die Studierstube gehört, und dem, was im Leben anwendbar und zu popularisieren ist."

„Übrigens wird bei diesen Erfordernissen die Notwendigkeit der in jedem Staate zu organisierenden Seminare für künftige Hauslehrer lebhaft gefühlt werden."

43) Dies ist nicht die Stimme überspannter Begeisterung, welche die Sache dringender darstellt, als es die Wirklichkeit nötig macht, es ist die Stimme der Erfahrung unter Kundigen. Möge es bestätigen ein Mann, dessen Rede das Gepräge ruhiger, in Erfahrung geläuterter Überlegung an sich trägt: Klumpp, Die Gelehrtenschulen ꝛc. 2. S. 291: „Allein wenn wir nun auch zugeben müssen, und gerne zugeben, daß aus diesem Glückstopfe mancher Treffer gezogen wird, wenn wir von den Nieten und dem unverantwortlichen Mißbrauche, der durch sie mit der Jugend getrieben wird, ganz absehen, so bleibt es doch immer noch ein großes Unrecht, daß auch bei jenen besseren Lehrern die Jugend sich zu Versuchen hergeben soll. Denn anders als durch solche und zwar wiederholte Versuche und eben damit natürlich auch Mißgriffe und ihre allmähliche Verbesserung ist es wohl nicht denkbar, daß auch der Talentvollste, der unvorbereitet in das Lehramt eintritt, die schwere Kunst der Methode und überhaupt der Erziehung allmählich erlerne. Man wollte denn anders annehmen, daß jene Kunst, auf deren Ausbildung die scharfsinnigen Männer, die erfahrensten Erzieher, die erprobtesten Kinder- und Jugendfreunde ein ganzes Leben verwendet haben, solchen jungen unvorbereiteten Pädagogen als eine freie Gabe des Himmels zufalle. Jene Versuche aber sind um so bedenklicher und eigentlich Gewissenssache, da sie nicht an totem, ohne Schaden zu veränderndem Stoffe, nicht an litterarischen Arbeiten, welche nötigenfalls wieder umgeschrieben werden können, gemacht werden, sondern an dem edelsten Gegenstande, dem Menschen selbst, und zwar an der erst zu bildenden, für jeden Eindruck und deswegen auch für jeden Mißgriff so empfänglichen Jugend, welche gerade die früheren Eindrücke oft für ihr ganzes Leben festhält, und welcher deswegen nach den Aussprüchen der alten Weisen wie nach dem Gebote des Evangeliums die zarteste Scheu, die gewissenhafteste Sorgfalt gebührt."

44) Ein meine Ansicht bestärkendes Urteil giebt ein in der Sache vielfältig erfahrener Mann, Schwarz, in seiner Schrift „Die Schulen" S. 268: „Man wird vielleicht Versuche machen, Seminare für die künftigen Lehrer an Gelehrtenschulen auch an anderen Orten anzulegen, als wo Universitäten sind, aber man wird zuverlässig davon wieder zurückkommen, wenn man anders etwas Besseres als jene oberflächliche Bildung, die dem Zeitgeist huldigt, bewirken, nämlich durch Geist und Gelehrsamkeit die Männer der Gelehrtenschule weihen will."

45) Ruhkopf macht unserem Luther und Melanchthon, von denen die neuen Einrichtungen der Schule und Kirche in Deutschland zum bei weitem größeren Teile ausgingen, Vorwürfe, daß sie von der hohen Wichtigkeit des Schulstandes zwar innig überzeugt und von dem Drucke und den Mühseligkeiten desselben tief ergriffen dennoch nichts thaten, um ihn von der Last zu befreien, ihm auch die Aufmunterung, wie sie anderen Ständen zu teil wird,

zukommen zu lassen, und seine Wirksamkeit in selbständiger Freiheit segensreicher zu machen. Wohl mag es auch damals in der ersten Zeit der Schulreform, wo es noch so wenig hinlänglich gebildete Lehrer gab, wo noch so viele scholastische Unbilde und Umtriebe zu bekämpfen waren, nicht ratsam gewesen sein, einen Schulstand zu konstituieren und ihn der Aufsicht der Geistlichkeit zu entziehen. Aber einen Anfang hierzu, eine Hinweisung hierauf, einen Rat für die Zukunft, was den Schulstand zu heben und ihn wahrhaft heilbringend dem Vaterlande zu machen, das hätte man allerdings von Luther und Melanchthon erwarten können. Doch hierzu hielt sie offenbar das durch Jahrhunderte tief eingewurzelte und gehegte Herkommen zu sehr befangen.

Vergl. System der öffentlichen Erziehung von Stephani, S. 59: „Ebenso gut als wir aus der Idee einer zweckmäßigen Organisation beweisen konnten, daß die bisherigen Zusammensetzungen unserer Kollegien für so verschiedenartige Gegenstände und ihre Bestellungen mit Männern, die ursprünglich eine ganz andere beamtliche Bildung empfangen haben, durchaus für untauglich gehalten werden müssen; so gut könnten wir auch aus der Erfahrung beweisen, daß die Schuld, warum es überall bisher mit der öffentlichen Erziehung nicht vorwärts ging — bis endlich jetzt der Geist des Zeitalters dazu aufzurufen anfängt — in der sonderbaren Organisation eben dieser Kollegien, die auch unaufgefordert dafür bisher hätten sorgen sollen, einzig und allein zu suchen ist. Aber wir fürchten, daß dieser Beweis für viele allzu schmerzhaft ausfallen möchte, zumal wenn dabei mehrere Länder namentlich als Beispiele aufgestellt werden müßten. Wir wollen es daher nur bei diesem Winke bewenden lassen. Vergl. Dörpfeld, Leidensgesch. der Volksschule. 2. Aufl. Barmen. Verhandlungen des evangel. Schulkongresses. Kassel 1883, Stuttgart 1884, Schriftenniederlage Frankfurt a. M. Zilleſſen, Nochmals die Schulaufsichtsfrage. Gütersloh 1887.

46) Wömel, Schulreden, Die Freuden unseres Standes, in Schwarz, Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Leipzig 1833/34, 2. S. 111: „Mehr noch! Wie der aufmerksame Erzieher an dem Knaben den zukünftigen Jüngling, ebenso lernt er an dem Jüngling den zukünftigen Mann kennen, denn aus den bestimmt hervortretenden Zeichen spricht sich ihm die Zukunft aus. Wenn andere vom Erfolg überrascht werden und sich über die schrecklichen Handlungen eines Menschen wundern, so sah der Erzieher schon längst Thaten und Schicksale seines Zöglings sich entwickeln, deren Ende bald mehr, bald weniger beschleunigt wird. Denn kein Sterblicher hat je alle die tiefen und verborgenen Falten der Menschenbrust erforscht; gerade dies lernen wir ebenfalls, daß alle Berechnung der Menschen über Menschen eitel sei."

„Wenn es aber doch noch eine Menschenkenntnis giebt, so dürfen wir kühn behaupten, daß wir sie in der Schulstube und auf dem Spielplatze, oder wo uns sonst die Jugend umgiebt, richtiger und lauterer gewinnen, als an den Höfen der Fürsten und im Umgange mit den Menschen, die fertig sind, weil wir uns in allen Ständen, Altern, Lagen und Ländern im ganzen gleichen. In den glänzendsten Gesellschaften wie in der sparsam erleuchteten Spinnstube, wo man sich mit den Neuigkeiten des Tages unterhält, und wo man von Gespenstern erzählt, herrschen dieselben Irrtümer, Thorheiten und Eitelkeiten, nur in anderen Formen, feiner oder roher, heftiger oder gemäßigter; überall ist, besonders aber in der in der vornehmen Welt, die wahre Gesinnung eines jeden verschleiert und alle sind in Uniform. Der Erzieher aber, wie ein bejahrter

Mann irgendwo sehr treffend sagt, ist umringt von einer Anzahl junger Menschen, die noch nicht in die künstlichen Formen der Modewelt gegossen, sondern entweder noch offen oder frei oder doch in der Verstellung nicht so geübt sind, daß sie mit Erfolg täuschen könnten. Er lernt die Handlungen der Erwachsenen verstehen am Spiele der Kinder. Ist er nur einigermaßen aufmerksam, so sammelt er sich eine große Kenntnis von den Gängen und Tiefen des menschlichen Herzens, und indem er dieses auf die mannigfachste Art behandeln muß, so gewinnt er einen neuen Vorteil, nicht nur für den Verkehr mit den Menschen, sondern auch, was von allen unstreitig der größte ist, den der eigenen moralischen Durchbildung." Diesem stimmt auch Resewitz (s. Anmerkung 39) bei. „Wenn ein Schulamt zweckmäßig geführt wird, so ist es eine treffliche Vorbereitung zum Predigtamte (diese Einrichtung findet sich z. B. unter den Sachsen in Siebenbürgen). Der Schullehrer lernt verschiedene Fähigkeiten und Fassungen kennen, und darauf studieren, sich nach ihnen und selbst nach schwachen und ungeübten zu bequemen; er lernt Vorurteilen und Irrtümern begegnen; er sieht die Richtung und Bildung menschlicher Leidenschaften, und muß lernen, wie er ihnen am besten beikommen und begegnen könne, er lernt Laster von Temperamentsfehlern, böse Gewohnheiten von Schwachheiten u. s. w. unterscheiden."

47) B. 22, S. 2250 und S. 1018; dann in zwei anderen Stellen:

„Schulmeister sind zum Predigtamt am tüchtigsten. Vor allen Dingen soll man, nach unserem höchsten Vermögen und Fleiß, daran sein und deutlich helfen, daß die rechte, reine, wahre Religion erhalten werde, auch auf die Nachkommen, daß man doch aus den Schulmeistern Prediger und Pfarrherren machte. Denn Schulmeister sind so eigentlich zu Predigern geschickt und tüchtig, wie ein Mensch ein vernünftig verständig Tier ist; und also ists auch im Papsttume gewesen. Darum rate ich, daß man vor allen Dingen den Knaben in den Kirchen einen bequemen und gelegenen Ort einthue, daß sie Gottes Wort hören."

„Wenn ich Ordnung zu stellen hätte, ließ ich mir gefallen, daß man keinen zum Diakon oder Pfarrherrn erwählete, er hätte denn zuvor ein Jahr oder drei in Schulen neben guten Künsten den Catechismum die Kinder gelehret und fleißig mit ihnen repetieret. Schulen sind auch Tempel Gottes, darinnen lehret und lernet man, was einem Kirchendiener zu wissen von nöten ist; darum die alten Propheten zugleich Pfarrherren und Schulmeister waren, wie solches noch heutzutage bei den Christen unter den Türken soll gehalten werden." Vgl. Eichstädt, Theologiae studium academicum sex semestribus descriptum p. 14.

48) Die theoretisch pädagogische Bildung des Geistlichen bestimmt Gräfe genau mit folgenden Worten, a. a. O. S. 47: „Was nun den Umfang der pädagogischen Bildung betrifft, welche die Geistlichen als künftige Schulaufseher sich aneignen sollen: so springt es zuvörderst klar in die Augen, daß sie eine allgemeine Übersicht über das ganze Gebiet der Pädagogik erhalten, daß sie die allgemeinen Grundsätze der physischen und geistigen Erziehung kennen lernen, daß sie mit dem rechten Charakter, mit dem zu erreichenden Ziele, mit den besten hierzu tauglichen Mitteln bekannt; daß ihnen die allgemeinen Erfordernisse der häuslichen und öffentlichen Erziehung, die Klippen, an denen die Bemühungen des Erziehers so leicht scheitern, die Erziehung und Bildung der einzelnen Kräfte und Vermögen des Menschen gezeigt werden müssen. Sind sie auf diese Art mit der Erziehung im allgemeinen und der Erziehung im engeren Sinne ver-

traut geworden, so müssen sie belehrt werden über das Unterrichtswesen, als den anderen Hauptteil der Erziehung im weiteren Sinne. Der Zweck, der Charakter, die allgemeinen und besonderen Grundsätze des Unterrichts, Didaktik und Methodik müssen den künftigen Schulaufsehern hier klar vorgelegt werden. Dann folgt Belehrung über Schulkunde und Schulaufsicht, über die Lehranstalten im allgemeinen, über die verschiedenen Arten von Schulen und den Charakter einer jeden insbesondere, über die Schulerziehung oder Schulzucht, über die notwendigen Bedingungen des Gedeihens der Schulen, über die notwendigen Lehrgegenstände in jeder Art der Schulen u. s. w.; ferner über den Charakter der Schulaufsicht, über die Pflichten des Aufsehers und die Mittel zu deren gewissenhafter Erfüllung, über das rechte Verhältnis der Aufsicht zur Schule, des Aufsehers zum Lehrer, zu den Eltern, zu den Schulbehörden u. s. w. Zur Vollendung der theoretisch-pädagogischen Bildung der Geistlichen ist endlich noch erforderlich die Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens." —

Eine in der That meisterhafte Bestimmung des dem Theologen nötigen pädagogischen Studiums liegt in dem Königlich Preußischen Ministerialreskript vom 5. März 1828 vor, worauf bei der Prüfung der Kandidaten der Theologie zu sehen sei: „Da den Kandidaten des Predigeramtes mit ihrer Anstellung als Pfarrer eine unmittelbare und leitende Einwirkung auf die Schulen anvertraut wird: so ist von seiten des Königl. Ministeriums der geistlichen, Unterrichts- und Med.-Angelegenheiten mittels Reskripts angeordnet worden, daß künftig bei den Prüfungen pro ministerio nicht sowohl auf den Besitz der materiellen Kenntnisse, die zum Schulamte erfordert werden, sondern vielmehr auch darauf gesehen werden soll, ob die Kandidaten über Zweck, Einrichtung und Ziel der Schulen, und ihre Arten und Stufen, — über die Behandlung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände und ihren inneren organischen Zusammenhang, über das Verhältnis von Unterricht und Erziehung zu einander, über Schuldisziplin, und namentlich über die Verbindung der religiösen und sittlichen Bildung mit der intellektuellen, — endlich über Beruf, Pflicht und Verhältnis des Lehrers und des Geistlichen in Beziehung auf die Schule richtige, klare und geordnete Begriffe, zugleich aber auch selbst die erforderliche praktische Gewandtheit und Fertigkeit besitzen."

49) Ein wirklich ganz unvergleichliches Muster, wie man ein pädagogisches System und seine Realisierung erforschen und prüfen muß, hat Dr. Kröger in seinen „Reisen durch Deutschland und die Schweiz u. s. w." in bezug auf Pestalozzi und seine Erziehungsanstalt dargeboten. Er, der viel Erfahrene, mit pädagogischem Talent und pädagogischer Fertigkeit offenbar reich Ausgestattete, begab sich, nachdem er emsig aus der Ferne jede Kenntnis zu seinem Vorhaben eingesammelt hatte, an Ort und Stelle, hielt sich hier einen Monat auf, besprach sich täglich mit Pestalozzi selbst und seinen Lehrern, besuchte regelmäßig den Unterricht, ununterbrochen bemüht, in seinen Geist einzudringen und zögerte dann volle 16 Jahre, bis er mit seinem Urteil ins Publikum trat.

50) Fast noch lächerlicher als eine gewöhnliche geistliche Schulrevision ist es, wenn eine Deputation von Bürgern aller Gewerbe oder auch von Gelehrten, die sich jedoch niemals auch nur im entferntesten mit einem Zweige der Pädagogik beschäftigten, über ein Institut mit seiner Erziehungsweise, nachdem sie einem einzigen Examen von einigen Stunden beigewohnt haben, ein entschei-

bendes Gutachten zu fällen unternimmt und sich hierauf dann die Pädagogen dieses Instituts und ihre Anhänger berufen. Was würde wohl ein verständiger Arzt zu dem Ausspruch derselben Deputation an einem Krankenbette sagen? Muß nicht dem wahren Künstler, überhaupt jedem, der in seinem Thun sich der Wahrheit bewußt ist, das Geschrei des großen Haufens, sei es Lob oder Tadel, gleichgültig sein? „Mir gefällt der Künstler nicht übel," schrieb Voß einst, „der mit gleicher Treuherzigkeit des Gelungenen sich freut, was auch die Angaffer davon schwatzen mögen, als er das Mißlungene, trotz den großäugigen Angaffern, stillschweigend mit dem Quast überstreicht." — Die stehende Redensart, die in solchen fast immer lobpreisenden Kritiken über Erziehungsanstalten vorkommt, ist: „Wie heiter, unbefangen und selbstvertrauend waren die Kinder!" — Ja ja, das ist ein gutes Zeichen! aber giebt es keinen anderen Grund hiervon, als ein vollkommen seinen Zweck erfüllender Unterricht? Oft heißt es wohl auch noch: „die Kinder lernen alles im Spielen, es wird ihnen alles so leicht als möglich gemacht," — aber erregt nicht schon dieses Spielen und Leichtmachen gegründeten Verdacht? Genau betrachtet ist die Sache gerade nicht so lächerlich. Denn dadurch, daß man die Meisterschaft, die allein zum Beurteilen berechtigt, in der Pädagogik jedem, was er auch sonst sei, zuschreibt, gewinnt diese Wissenschaft schwerlich Autorität und erhebt sich nicht aus ihrer Erniedrigung; ja sie duldet dann mit Recht jede Verachtung und Zurücksetzung, die man ihr aufbürdet. Und so versündigen sich Männer, die Pädagogen sein wollen, an der Wissenschaft und Kunst, deren Würde sie mit heiliger Scheu erfüllen soll? Ist es möglich, daß sie auch nur eine Ahnung haben von dem, was Pädagogik ist? verdienen sie den Namen Pädagogen?

51) Andere nicht zu übersehende Gründe, weshalb ein Geistlicher zur Aufsicht über gelehrte Schulen nicht taugt, hat Baumgarten-Crusius beigebracht in seinen „Briefen über Bildung in Gelehrtenschulen" S. 19: „Auch der gelehrteste Theolog, der seinen Standpunkt in der Wissenschaft dem klassischen Studium verdankt und in diesem fortdauernd mit Liebe sich bewegt, kann, wenn er in seinem Fache ununterbrochen fortschreiten will, wenn er den vielfältigen Geschäften, die aus der Wirkung der Kirche und des bürgerlichen Lebens hervorgehen, seine wichtige Thätigkeit nicht entziehen oder verkürzen will, uns nur ein geteiltes Interesse zuwenden; es ist ihm überdies unmöglich, alle die Reiche zu durchwandern, die jetzt dem Gebiete der Philologie angewiesen sind und die bei ihrer Ausdehnung ein dem Forschen einzig geweihtes Leben für sich verlangen; er kann nicht alle Entdeckungen und neuen Darstellungen prüfen, die bald gefährliche Versuche bleiben, bald als Gewinn angepriesen und nachgeahmt zu werden verdienen; er, unter Erwachsenen, unter Männern zu wirken gewohnt, kann sich nicht der Jugend, die in jedem Geschlechte mit der Zeit und ihren Erscheinungen sich anders zeigt, mit der innigen Teilnahme, mit dem herzlichen Eingehen in ihre Bedürfnisse, mit dem sichern Verstehen, mit der aus täglicher Erfahrung entwickelten Festigkeit des Urteils und des Wollens nähern, wie der Lehrer, der mit ihr und für sie zu arbeiten, zu denken, zu fühlen, der ganz in ihr zu leben gewohnt ist."

52) „Über Pädagogik", Vogt, S. 64; Schwarz, Geschichte der Erziehung, Vorrede, S. XII: „Aus dem Altertume fließt der erste Quell der Bildung und ihr ewiger; einen besseren konnte keine neue Zeit eröffnen, und das Beste, was immer geschehen kann, ist, daß man jenes Herrliche nur immer wieder in die

Zeit einführt, zu einer neueren und wo möglich schöneren Gestaltung. Wenn nun das vorliegende Buch den Beweis liefert, daß auf diese Art unser Meinen und Thun in der Erziehung durch das Studium alles dessen, was von Alters her darin geschah, am besten beraten werde, so ist der Zweck des Verfassers erreicht, und er hat alsdann zugleich dargelegt, warum er diesen historischen Teil als notwendig zur Vollständigkeit seiner Erziehungslehre ansah." — Kramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 1. Teil, Vorrede, S. XXV: „Mittelbar freilich ist die Geschichte der Erziehung ein wesentliches Erfordernis für die Erziehung selbst, und wie es keine wahre und allseitige Philosophie giebt ohne eine Geschichte der Philosophie, überhaupt keine Wissenschaft ohne eine Geschichte derselben, so kann es auch keine wahre Erziehungstheorie ohne eine gründliche Einsicht in die Geschichte der Erziehung geben, sondern jede kann höchstens nur ein ‚verschobenes Bild' gewähren und in einzelnen Strahlen, nicht als die ganze Sonne uns erscheinen." — Hiermit verbinden wir eine besonders beachtenswerte Bemerkung in der Rede über Ph. Melanchthons Einfluß auf das Schulwesen, gehalten zu Frankfurt a. M. von Theodor Bömel in den „Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik", herausgegeben von Schwarz, 1. Bd. S. 85: „Wenn kein Teil des menschlichen Strebens ohne Geschichte begonnen und fortgesetzt werden und die Strafe des eitlen Unternehmens nicht nachfolgen soll, so ist dies im Schulwesen ganz besonders der Fall, wo nicht Fertigsein, Stillstehen, Versumpfen, sondern Werden, Fortschreiten, Frische und Leben zur Aufgabe gemacht ist. Hierbei sind aber zwei Wege zu vermeiden: daß sich die Schule nicht den Vorwurf großer Liebe zu Neuerungen, Versuchen und Veränderungen zuziehe, denn da würde sie eine pädagogische Experimentalanstalt; und daß sie nicht eine zu große Vorliebe zum Hergebrachten, Alten, Unveränderten zeige, denn da erstarrte sie in der einmal angenommenen Form. Beide Abwege vermeiden, lehrt nur die Geschichte, indem sie uns fragen heißt und die Frage beantwortet, wie allgemein anerkannt große Lehrer bei dem Schaffen neuer und bei der Erhaltung bestandener Einrichtungen verfahren haben."

53) Das oben angedeutete Vorurteil, daß Philologie und Mathematik, namentlich die letztere, eigen organisierte Köpfe verlange, findet sich nicht wenig verbreitet, selbst unter den Schulmännern, jedoch nur unter solchen, die entweder von der Mathematik oder von der Philologie nichts verstehen. Zunächst fragen wir nun, wie man wohl diese a priori mathematischen und a priori philologischen Köpfe nach einer vernünftigen Psychologie erklären könnte? Nach der Theorie von den sogenannten Seelenvermögen müßten dann diese Seelenvermögen bei dem einen Menschen durch Mathematik, bei einem andern durch Grammatik am besten sich erwecken, üben und stärken lassen, und wir hätten dann eine neue Einteilung der Seelenvermögen, nämlich die der mathematischen und die der philologischen. Ich kann mich aber nicht erinnern, irgendwo etwas von einem solchen Unterschied der Seelenvermögen gehört zu haben, wohl aber, daß Pädagogen, die sich auf diese Theorie zu stützen scheinen, eben weil die Seelenvermögen jedes Menschen hinlänglich durch die Grammatik erweckt, geübt und gestärkt würden, die Mathematik als ein ganz überflüssiges Ding so gut wie ganz von der Schule ausgeschlossen haben wollen; wodurch sie deutlich genug zeigen, daß sie wenigstens das Unterscheiden der mathematischen und philologischen Köpfe nicht begünstigen. — Allerdings ist es nicht zu leugnen,

daß sich auf den Schulen, besonders in den oberen Klassen der Gymnasien, eine Menge Knaben findet, die tüchtig in der Philologie und unbrauchbar in der Mathematik sind, bei anderen, jedoch bei der weit geringeren Zahl, dies gerade umgekehrt ist. Nichts ist leichter erklärlich als dieses, ohne daß man dazu heterogen organisierte Köpfe annimmt. So viel räumt gewiß jeder ein, daß Stück- und Flickwissen weder in der Philologie noch in der Mathematik zu billigen ist, und ein Unterricht, der beides giebt, ebenso wenig. Man wird es nicht in Abrede stellen, hier wie dort komme alles darauf an, daß in sich zusammenhängende Vorstellungsreihen dem Knaben dargeboten werden, wie im großen, so im kleinen. Zwischen den Vorstellungsreihen, welche die Mathematik, und denen, welche die Philologie vorführt, waltet der Unterschied ob, daß jene nur in zwei Gebieten, nämlich in dem des Raumes und in dem der Zahl ablaufen, diese sich aber auf gar viele kleine Felder verteilt entwickeln, daß bei ersteren das nachfolgende Glied sich aus dem vorhergehenden durch richtige Schlußfolge durchaus notwendig von selbst ergiebt, so daß, wenn das Vorderglied nicht da ist, auch das Hinterglied nicht da sein kann, daß aber bei den philologischen Vorstellungsreihen eine so innige und bestimmte Verbindung der einzelnen Reihen nicht immer stattfindet, und daß hier auch nicht jedes folgende Glied nur darum da, weil das vorhergehende da ist. Hieraus ist offenbar, daß der Unterschied in Rücksicht des Auffassens der mathematischen und philologischen Vorstellungsreihen von seiten der Lehrlinge nur darin besteht, daß zu jenen mehr anhaltende und gespannte Aufmerksamkeit gehört, als zu diesen. Glaubt nun wohl jemand, ein Knabe habe a priori in der Art mehr Aufmerksamkeit als ein anderer, daß der leichtfertige und unachtsame eben wegen seiner Anlage zur Leichtfertigkeit und Unachtsamkeit nicht anders als leichtsinnig und unachtsam sein könne? Hat ein Bürschchen auf der Schule nicht Lust, seine Aufmerksamkeit beim mathematischen Unterrichte eine Weile ununterbrochen anzuspannen, gleich heißt es von Eltern und Lehrern (von manchem schon, um seine eigene Schwäche zu beschönigen), es ist kein mathematischer Kopf, wozu ihn also unnütz gequält, fort mit der Mathemc tik, er studiere Philologie, non omnia possumus omnes; und nun glaubt das Bürschlein ein Privilegium zu haben, sich fortan gar nicht mehr um die Mathematik bekümmern zu dürfen. Andere Gründe finden wir tiefer, sie sind, offen ausgesprochen, gänzlicher Mangel an pädagogischer Bildung bei den Lehrern der Mathematik, wozu bei gar vielen auch der Mangel an Talent und Lust zum Lehramt hinzukommt, und was aus allem diesen folgt, die trotz den Bemühungen ausgezeichneter Pädagogen, bessere Methoden bei dem mathematischen Unterrichte einzuführen, auf so vielen Gymnasien herrschende Unmethode, namentlich im Elementarunterricht, ganz vorzüglich aber der Umstand, daß die Mathematik auf vielen Gymnasien bisher noch gar zu geringe Anerkennung und Aufnahme gefunden hat. Wird in den untersten Klassen der Gymnasien das Rechnen und der etymologische Teil der Grammatik ganz mechanisch als reine Gedächtnissache (wir verlangen gewiß keine langen philosophischen Räsonnements) getrieben, ohne den geringsten Anlaß zur Übung der Denkkraft, so ist der Geist der Zöglinge in starrem Formelwesen und totem Zahlenmechanismus fest eingeschmiedet, und besitzt, wenn nun auch wirklich in den oberen Klassen ein mathematischer Unterricht, zumal in der Geometrie, erteilt wird, der eine fest geknüpfte Gedankenreihe und konsequente Schlußfolge vorlegt, weder die Stetigkeit noch die Energie der Denkkraft, ihn

mit Bewußtsein ununterbrochen und sicher aufzufassen. Wurde andererseits ein sinnender, aufmerksamer und zugleich lebendiger Knabe nicht auf eine gedankenlose Weise in den Elementen der Mathematik unterrichtet, erhielt er dabei einen philologischen Unterricht in der gewöhnlichen Weise, so wird er sich später in der Mathematik um so mehr auszeichnen, je weniger die Philologie ihm Interesse abgewinnen konnte. Dasselbe tritt auch ein, wenn über einen solchen Knaben der Elementarunterricht in der Philologie und Mathematik aus irgend einem Grunde, z. B. aus Mangel an teilnehmendem Fleiß, nicht die seine Denkkraft einengende Gewalt erhielt und er auf einer höheren Klasse durch einen tüchtigen Lehrer für die Mathematik gewonnen wurde. Bleiben Schüler in der Mathematik zurück, so trifft die Schuld unbedingt die Schule. Denn abgesehen von einer angemessenen Methode hat der Lehrer der Mathematik unzählige Mittel in den Händen, träge und zerstreute Knaben zum Fleiß und strenger Aufmerksamkeit zu gewöhnen; er wird sich vorzüglich hüten, in seinem Unterricht weiter zu gehen, bevor nicht das Durchgenommene zur äußersten Geläufigkeit gebracht ist. Denn aus der Art, wie die Mathematik und die Philologie Vorstellungreihen zum Unterrichte darbietet, leuchtet ein, daß in jener nicht so leicht als in dieser irgend ein fehlendes Glied in der Reihe der Begriffe später zu ergänzen ist. Man muß immer das vorhergehende vollkommen ausgearbeitet vor sich liegen haben, damit das folgende sich daran knüpfen lasse. — Ich für mein Teil habe niemals solche unmathematische Köpfe unter Knaben gefunden. Bei allen, die mir als solche bezeichnet wurden, fand ich jedesmal bestätigt, was ich oben schon aussprach, daß sie nämlich in den Elementen auf eine verkehrte Weise unterrichtet waren, oder daß der sie unterrichtende Lehrer nicht die richtige Methode angewendet, oder daß er die Knaben eine Weile vernachlässigt hatte, und diese so aus dem Zusammenhange gekommen waren, und die Kontinuität und eindringende Schärfe der Aufmerksamkeit verloren hatten, oder endlich, daß der Lehrer durchaus keine Rücksicht auf die Individualität seiner Schüler genommen hatte. Mir hat sich immer die Erfahrung bestätigt, wer überhaupt gute Anlagen hat, der macht bei einem guten Unterrichte ebenso sehr Fortschritte in der Mathematik als in der Philologie; wer aber bei einem guten Unterrichte langsam in der Mathematik fortgeht, der macht auch keine schnelleren Fortschritte in der Philologie. Das möchte ich höchstens zugestehen, daß, wer überhaupt geringe Anlagen hat, in der Philologie eher etwas leistet, als in der Mathematik. Dies ist aus dem Wesen der Mathematik erklärlich; denn darin zeigt sich zum Teil die gute Anlage eines Menschen, daß er nicht nur einzelne Begriffe leicht in aller Deutlichkeit und Bestimmtheit aufnimmt, sondern auch ganze Ketten von Begriffen in derselben Art und in ihrem inneren Zusammenhange aufzufassen und festzuhalten vermag. Beides ist allerdings bei der Mathematik und bei der Philologie der Fall; „aber so lange und wohlzusammenhängende Schlußketten, solche sinnreiche Konstruktionen als die Mathematik hat doch keine andere Wissenschaft aufzuweisen.“ — Finden sich einige Knaben, die aus Flattersinn oder aus Geistesschwäche nicht mit den übrigen dem mathematischen Unterrichte zu folgen im stande sind, so erwächst daraus für den Erzieher die heiligste Verpflichtung, ihnen den mathematischen Unterricht mit der genauesten Sorgfalt auf ihre Individualität, mit strenger Folgerichtigkeit und Deutlichkeit, mit Ruhe und Besonnenheit und in hinlänglicher Stundenzahl zu

erteilen, indem gerade dies das beste Mittel ist, alle jene Übel ihrer Eigentümlichkeit so viel als möglich zu entfernen. Wie traurig wäre es, wenn solche strenge Geschiedenheit der Auffassungskraft im Menschen vom Anfang an wirklich bestände, da durch sie einem großen Teile versagt wäre, zu einer wahren Humanitätsbildung, ja bei dem innigen Verkehr der Wissenschaften mit einander nicht einmal zu einer gründlichen Kenntnis einer einzelnen Fachwissenschaft zu gelangen. Sollte nicht von solchem Wahne schon die Erfahrung zurückbringen, daß viele der ausgezeichnetsten Philologen ebenso vortreffliche Mathematiker waren, und daß noch viele gefunden und täglich gebildet werden, die Mathematik und Philologie mit gleichem Eifer erfassen und in beiden gleiche Leistungen zeigen. Schwerlich würde man sagen können, diese wären besonders glücklich ausgestattete Köpfe, denn hiergegen würde die Erfahrung oft nur zu deutlich sprechen. Ich glaube hierüber mir ein ganz bestimmtes Urteil zutrauen zu dürfen. Auf der Schule vernachlässigte ich, befangen von dem unglücklichen Wahne, keine Anlage für mathematische Wissenschaften zu haben, dieselben fast gänzlich. Erst als ich bereits fünf Jahre auf einigen Universitäten studiert und die feste Überzeugung gewonnen hatte, mathematische Kenntnisse seien dem Pädagogen ebenso unentbehrlich als philologische, machte ich mich mit Ernst an jene. Es kostete allerdings jetzt viele Mühe, aber ich glaube doch, seitdem es so weit gebracht zu haben, daß ich nun ganz dreist ein Wort über Mathematik mitreden kann. — Sinne ich nun, von aller meiner Erfahrung verlassen, nach, ob nicht irgend eine Verwechselung der Begriffe, wie so oft, jenen Wahn erzeugt hat, so scheint es mir, als verwechsele man „Kopf für etwas haben" mit „Neigung für etwas haben". Und da mag ich denn nicht widerstreiten, daß Neigung für Mathematik unter Schülern der oberen Gymnasialklassen etwas Seltenes ist. Ignoti nulla cupido, d. h. weil die meisten Gymnasialschüler die Mathematik nicht gehörig kennen lernen, so können sie auch keine Neigung für sie haben. Wer sie in gehöriger Weise kennen lernt, muß sie lieben, oder er hat überhaupt keinen Sinn für Wissenschaft und taugt nicht zum Studieren. Wie ist es nun in der That möglich, daß Gymnasialschüler die Mathematik wirklich würdigen und lieben lernen, daß auf Gymnasien ebenso viele tüchtige Mathematiker als Philologen gebildet werden, wenn die Mathematik von den meisten Lehrern so wenig gekannt und geachtet wird, wenn ihr im Verhältnis zur Philologie so wenige Stunden im Lektionsplan zugeteilt werden. In den meisten Lektionsplänen kommt auf 6—7 Stunden Philologie kaum eine Stunde Mathematik; wie kann bei einem solchen Übergewicht der Beschäftigung mit Philologie ein Knabe, wenn er nicht die allerbesten Anlagen besitzt, nach zwei oder drei Tagen eine mathematische Begriffsentwickelung in voller Deutlichkeit gegenwärtig haben, und nicht nur dies, sondern eine ganze Kette solcher Begriffe in ihrem Zusammenhange übersehen? Ein solches strenges Festhalten einer ununterbrochenen Schlußfolge ist in der Philologie gar nicht vorhanden, und doch würde man gewiß bei einem Versuche, das Verhältnis der Stunden umzudrehen, gar bald bemerken, daß dann der philologischen Köpfe so wenige sich vorfänden, als früher mathematische, und der mathematischen ebenso viele, als früher philologische. Hierfür spricht schon die Erfahrung, daß auf Bürgerschulen, wo die Philologie zurücktritt, mehr tüchtige Mathematiker gefunden werden, als auf Gymnasien. Es kann kein Unterricht bei einer oder zwei Lehrstunden wöchentlich besonders gedeihen, am wenigsten der mathematische.

Wer die Unterrichtsstunden der Mathematik auf solche Weise beengt, zeigt deutlich sowohl, daß er von ihr so viel wie gar nichts versteht, als auch, daß er mit den natürlichen Grundgesetzen eines guten Lehrplans vollkommen unbekannt ist. Denn „man sollte doch wissen, daß unter allen äußeren Bedingungen eines eindringlichen Unterrichts diese die erste und unerläßlichste ist: dem nämlichen Studium täglich eine Lehrstunde zu widmen!" (Herbart, Allg. Pädag. S. 269). Fürchte man nicht, dadurch, daß den mathematischen Wissenschaften eine größere Stundenzahl eingeräumt wird, gegen den weisen Spruch: „multum, non multa" anzustoßen. Jedenfalls können wir uns nicht durch diesen Spruch berechtigt sehen, dringend notwendige Wissenschaften zu vernachlässigen. „Klassisches und Mathematisches ist der Wahlspruch der hier in Bewegung gesetzten Gelehrtenschule, und mit einem anderen ist nie eine gediehen und wird nie eine gedeihen" — sagt selbst Thiersch, einer unserer strengsten Philologen (Über Gelehrtenschulen, Bd. 3, S. 164); aber das Mathematische wird vernachlässigt, ja nicht nur vernachlässigt, sondern so gut als gänzlich übersehen, wenn ihm nicht die Stundenzahl zugeteilt wird, die ihm, um wirklich gedeihen zu können, zugeteilt werden muß. Ganz gewiß wird sich die für die Mathematik nötige Zeit ermitteln lassen, wenn der Gesamtunterricht der Schule von Anfang bis zu Ende, und namentlich in ihm der philologische, richtig geordnet ist, wenn der Gebrauch besserer Methoden eingeführt wird und geschickte Lehrer angestellt werden. Aber nicht nur die nötige Stundenanzahl im Vergleich zur Philologie muß der Mathematik eingeräumt werden, es müssen für sie auch dieselben Aufmunterungen, auch dieselben Strafen bestimmt werden, ja so lange die Mathematik noch darniederliegt, muß sie hierin noch bevorzugt werden. Würde man auf Gymnasien Zeugnisse, Versetzungen, Abiturientenprüfungen u. dergl. ebenso von den Leistungen in der Mathematik als von denen in der Philologie abhängig sein lassen, bald würde die Mathematik aufs trefflichste gedeihen und die nicht mathematischen Köpfe würden gar geschwind mathematische werden. S. Schellbach, Über die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien. Berlin 1887. Hering, Die Überbürdungsfrage und eine einheitliche höhere Schule. Leipzig 1886.

54) Die Humanitätsbildung umfaßte bei den Alten die sogenannten bonae artes; hierzu rechneten sie: Altertumskunde, Mathematik, Dialektik und Musik. Im Mittelalter gab den höchsten Grad der Bildung das Studium der sieben freien Künste: Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Musik, Arithmetik, Geometrie und Astronomie. Daß in unseren Zeiten auf vielen deutschen Gymnasien ganz besonders die mathematischen Studien zu sehr vernachlässigt werden, darüber sind die Klagen fast allgemein (vergl. z. B. „Betrachtungen über den Zweck der Erziehung und des öffentlichen Unterrichts" von J. A. L. Richter, und „Philologie und Mathematik" von Moritz Wilhelm Drobisch) und werden auch durch die Urteile gelehrter und geistreicher Ausländer gerechtfertigt. Cousin schreibt bei Beurteilung des Frankfurter Gymnasiums (in seinem „Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands und besonders in Preußen", 1. Abt., aus dem Franz. übersetzt von Kröger, S. 21): „Bemerken muß ich, daß kein besonderer Unterricht in der Philosophie erteilt wird, daher auch alle Vorbereitungen auf diese so hoch gesteigerten schweren philosophischen Vorlesungen auf den deutschen Universitäten wegfällt; Physik und Chemie wird wenig getrieben, auch habe ich einigen Grund zu glauben, daß der Unterricht in der Mathematik ziemlich schwach ist." Cousin findet

diese Bemerkung bestätigt; er sagt bei Gelegenheit des Weimarischen Gymnasiums S. 99: „Die Sprachstudien unterdrücken etwas zu sehr die anderen; gerade das Gegenteil verlangen gewisse Personen bei uns. Ich kann weder das eine noch das andere Extrem billigen. Villemain und ich haben bei dem Konseil oft daran erinnert, daß die studia humaniora zwar die Grundlage des Unterrichts in den collèges sein müssen, es aber ebenso unrecht sei, ihnen die physikalischen und mathematischen Wissenschaften zu opfern, welche den Geist so kräftig üben und die Philosophie, welche alle Studien krönt.“ Und diese Worte kommen von einem Manne, der klassische Studien wohl zu würdigen weiß. 2. Abteilung, S. 136 und 137: „Sie wissen, Herr Minister, wenn ich ein eifriger Verteidiger der klassischen und wissenschaftlichen Studien bin, so meine ich nicht allein, daß man den Studienplan unserer Kollegien, und besonders den philologischen Teil dieses Plans unterstützen soll, sondern glaube auch, daß man ihn verstärken, ausdehnen und dadurch unsere unbestreitbare Überlegenheit in den physischen und mathematischen Wissenschaften bewahrend, sich anstrengen muß, mit Deutschland um die Gründlichkeit der klassischen Studien zu ringen.

Wirklich sind die klassischen Studien, ohne Vergleich, die wesentlichsten unter allen; denn sie zielen hin und erstrecken sich auf die Kenntnis der Humanität, und betrachten diese unter allen ihren wichtigen Beziehungen: hier in den Sprachen und der Litteratur der Völker, welche eine denkwürdige Spur auf Erden zurückgelassen haben; dort in dem fruchtbaren Wechsel der Geschichte, welche unaufhörlich die Gesellschaft erneuert und vervollkommt; endlich die Philosophie, welche uns die einfachsten Bestandteile und die gleichförmige Organisation des bewundernswerten Wesens darstellt, welches die Geschichte, die Litteratur und Sprachen abwechselnd mit den verschiedensten, und dennoch immer auf irgend einen mehr oder minder wichtigen Teil seiner inneren Beschaffenheit sich beziehenden Formen umgiebt. Die klassischen Studien enthalten die geheiligte Überlieferung des geistigen und sittlichen Lebens der Menschheit. Sie entkräften wäre in meinen Augen eine Barbarei, ein Angriff auf die wahre Bildung und zum Teil ein Majestätsverbrechen gegen die Menschheit. Mögen daher unsere königlichen und selbst ein Teil unserer Gemeindekollegien fortfahren, dem Kern der französischen Jugend den Eingang in jenes Heiligtum zu eröffnen: sie werden sich um das Vaterland wohl verdient machen.“ — Ich verbinde hiermit die auf I. S. 21 von Kröger zugefügte Bemerkung: „Diesen Mangel eines vorbereitenden Unterrichts in der Philosophie, Chemie, Physik und Mathematik auf den deutschen Gymnasien tadelt Professor Cousin mehrmals, und wohl nicht mit Unrecht. Gymnasien, als vorbereitende Anstalten, müssen eine allgemeine gelehrte Bildung bezwecken; dazu tragen aber jene Wissenschaften nicht allein viel bei, sondern die vorbereitende Bekanntschaft mit demselben erleichtert auch nachher die Fortschritte auf den Universitäten für den, der sich vorzugsweise damit beschäftigen will, und gewährt den übrigen die Gelegenheit, sich die jedem Gelehrten nötige Einsicht darin zu verschaffen. Das Studium der Philologie muß freilich darüber nicht vernachlässigt werden; man soll das eine thun und das andere nicht lassen. Daß man indes jenen getadelten Mangel schon früher in Deutschland fühlte, beweist die Errichtung der akademischen Gymnasien in manchen Städten, damit die Studenten auf den Universitäten alsbald ad facultates schreiten könnten.“

55) T. Hemsterhusii Orat. de mathes. et philolog. stud. cum lit.

hum. conjung. (Lugd. Batav. MDCCLXXXIV) p. 101—103. — Dav. Ruhnkenii orat., dissertat. et epistol. Brunsvigae 1828. Elogium Tib. Hemsterhusii p. 249—251. — Orat. de doctore umbratico p. 128. 129. — Elog. T. Hemsterhusii p. 232. — Die Vorteile, welche der Mathematiker für sein Fach durch philologische Studien gewinnt, bestehen einmal darin, daß er sich aus den Quellen selbst mit der strengen Methode der Alten bekannt machen kann, und zweitens, daß sein Geist auch in der Behandlung anderer Gegenstände als mathematischer geübt wird, wodurch er umsichtiger, schärfer und eindringender bei Behandlung der mathematischen werden muß.

56) Der außerordentliche Wert der Philologie für den Theologen ist allgemein anerkannt. Die obige Bestimmung der Bedeutung der Mathematik für ihn hat auch Hagenbach in seiner „Encyklopädie und Methodologie der theologischen Wissenschaften" gegeben. In einer Zeit des Altertums glaubte man, die Mathematik mache irreligiös (Sueton. Tiber. c. 69), und es hat auch nicht in der neueren Zeit an Leuten gefehlt, welche dem angehenden Theologen rieten, die Künste und Wissenschaften zu fliehen, quae totum animum ad se rapiunt, nec eum ad res spirituales aptum efficiunt, quales sunt mathematicae, quarum elementa quidem studiosis prosunt, sed, si semel his immersus fuerit animus vix unquam ad spiritualia assurgere valebit (Mabillon in seiner Monast. stud. ration. Pezii Biblioth. ascet. T. IX. p. 658). Über Steph. Gaussen vergl. Heymanni Poecile T. III. p. 337 und überhaupt Fabric. Bibl. Gr. Lib. III. cap. 14. § 9. Wie sehr dagegen Luther und besonders Melanchthon Naturwissenschaften und Mathematik empfehlen, ist bekannt; unter anderem führen wir noch an aus Ludovici Crocii D. Instructio de ratione Studii Theologici p. 517. XI. 6, 7: „Physicam oppido sibi necessariam ducat, ut videre est apud Augustinum, lib. 2. de doctrina Christiana, cap. 16.

„Arithmeticam, cum elementis Geometricis, Geographia, Astronomia, Chronologia et Musica haud adspernetur." Auch Eichstädt stellte in seinem Studienplan unter den von den Theologen zu besuchenden Vorlesungen die Mathematik oben an: „Ad mathesin quod attinet, vellemus ex triennio academico tantum temporis praecidi liceret, quantum satis esset ad gravissimas quasque ejus disciplinae partes comprehendendas. Nulla est enim ars, quae magis praeparet animos ad penitus perspiciendam intimam rerum naturam; nulla, quae veri non tam profiteatur explicationem quam assequatur, eaque tanto jure glorietur, quam illa, quae mathematicorum est, qui soli quodammodo σοφοί appellari possunt. Nunc triennis curriculi angustiis inclusi adolescentes ita certe sapient, ut postquam mathesin puram, quae dicitur, accuratius didicerint, deinde etiam physicas acroases, instrumentorum auxilio illustratas, frequentent. Adderem plura commendationis causa, nisi et de hac arte et de antiquis litteris, quatenus mentem ad verum cernendum acuunt, doctrinisque caeteris facilius subtiliusque percipiendis inserviunt, alias disseruissem. Quodsi apud eos, quibus prodesse scribendo volebamus, nostra non irrita ceciderit cohortatio, operae pretium nos fecisse arbitrabimur." — Auf alle Verhältnisse des Theologen eingehend, hat besonders J. A. L. Richter, Betrachtungen über den Zweck der Erziehung ꝛc. S. 56 f., die Notwendigkeit der Mathematik dargethan. Sollte jemand zum Beweise dagegen anführen, daß doch so viele Theologen auch ohne mathematische Kenntnisse in Amt und Würde gekommen sind, so wollen wir

ihm mit Danz erwidern: „Indem man sich begnügt, es so zu machen, wie es andere machen und gemacht haben, kommt man auch nicht weiter als diese anderen gekommen sind, d. h. mit Mühe und Not durchs Examen und aus Erbarmen in einen Pfarrdienst und zur Bewirtschaftung einiger Pfarräcker, aber nie auf den Standpunkt, auf welchem sich ein Gelehrter und ein wissenschaftlich gebildeter Geistlicher befinden sollte. Oder man folgt seiner eigenen Weisheit und Einsicht, und dann haben viele wenigstens die Ehre, auf eigene Weise verkehrt zu sein und ungeschickt zu studieren." Encyklop. u. Method. der theolog. Wissensch.

57) Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Einleitung S. XX: „Wie schon die allgemeine Geschichte mit der Geographie eng verknüpft ist, so auch die Geschichte der Erziehung, denn die Erde ist das größte Erziehungshaus des Menschengeschlechts, in welchem die göttliche Vorsehung jedem Volke den Kreis seiner Entwickelung und die Schule seines Lebens angewiesen hat; eine ethische Bestimmung, die den Erdkörper von allen anderen Planeten auszeichnet. Wenn ferner Boden, Klima, Lage u. s. w. überhaupt großen Einfluß auf den Menschen äußern, so muß dies besonders in der Erziehungsgeschichte der Fall sein, die die Völker in ihrem kindlichen Werden belauscht, und vorzugsweise bei den Völkern, die noch auf einer niedrigen Stufe der Entwickelung stehen, die vorherrschend Jugendvölker sind, denn, je weniger sich der Geist im Menschen geltend machen kann, je mehr die sittlichen und geistigen Kräfte noch schlummern, desto mehr ist er den Einrichtungen seiner Umgebung unterworfen, und desto mehr hängt er von der mütterlichen Erde ab" u. s. w.

58) Hierzu ein Wort von Herbart aus seiner Kurzen Encyklopädie der Philosophie, Hartenstein 2. S. 30: „Jünglinge werden ermahnt, in die philosophischen Hörsäle zu gehen. Was ist der ursprüngliche Zweck? Sollen sie etwa dort Theologie, Jurisprudenz und Medizin lernen? Gewiß nicht; und wenn irgend ein philosophischer Vortrag sich davon die Miene giebt, so entfernt er die Zuhörer von ihrem Zwecke. Aber ein gewisses Geschick, eine gewisse Vorübung für jene Studien sollen sie dort erlangen; ein allgemeines Geschick für alle, und zwar zunächst ohne Rücksicht auf den Unterschied und auf die Verbindung derselben unter einander. Welches Geschick? Das des abstrakten Denkens auf dessen verschiedenen, höheren und niederen Stufen. Begriffe als solche sollen sie behandeln lernen: sonst kommen sie in die Hörsäle der oberen Fakultäten mit dem rohen psychologischen Mechanismus, welcher, vom Einzelnen nicht loslassend, überall das Bedeutende ins Zufällige versinken läßt und, an Beispielen klebend, die Hauptpunkte nicht festzuhalten vermag. Gesetzt einmal, die Theologen, Juristen, Ärzte führten unter sich keine gelehrten Streitigkeiten, und zerfielen nicht in Parteien, dann möchte das Bedürfnis der Philosophie weniger merklich sein; um aber diese Streitigkeiten auch nur zu verstehen, dazu ist nötig, die Punkte, worauf es ankommt, herausheben zu können, anderes aber bei seite zu stellen, und nun den Spielraum, welcher für eine jede noch übrig bleibt, ja die Bedingungen, welche innerhalb dieses Spielraums noch möglich sind, zu bestimmen, damit man sehe, ob die Parteien sich, ohne etwas Wesentliches aufopfern zu müssen, vereinigen lassen, oder auch, welche Aufopferungen des zuvor Behaupteten die kleinsten seien, damit die Vereinigung mit dem geringsten Verluste zu stande komme. — Dies ist die Ansicht der Philosophie, welche sich in den oberen Fakultäten stets von neuem aufdringen wird, wenn sie ja aus übler Laune versuchen sollten, die Philosophie für entbehrlich zu erklären." —

59) Siehe den Wolfischen Nachlaß über Erziehung, Schule, Universität, von Wilhelm Körte, S. 143: „Wo aber werden Sie die Lehrbücher hernehmen, die bei manchen Objekten für Lehrende und Lernende so unentbehrlich sind? Denn jenen die Wahl von Stoff und Form so ganz zu überlassen, wie einem Universitätslehrer, geht schlechterdings nicht, und nur durch eine fein abgestufte Folge von Protomathien (Elementarbüchern) läßt sich ein ineinander greifender Plan des Unterrichts in den verschiedenen Klassen organisieren. Selbst den Kindern sind zum Voraus- und Nachlesen dergleichen Bücher notwendig. ... „„Aber giebt es nicht jetzt solche Bücher fast für jedes Fach von Kenntnissen?““ — Bücher freilich in Menge: inopes nos copia facit. Aber wie heißen die, welche für Geographie und Geschichte, für Naturkunde, Mathematik, auch für grammatische Sprachkenntnisse eine wohlgeordnete Folge bildeten, dergestalt, daß der Schüler sich nach und nach in einzelnen Bändchen ein ganzes Buch anschaffen könnte, das ihm noch später den vollständigen Weg darstellte, den er zu umfänglichen gelehrten Einsichten in der Schule gegangen, und wo nichts des Wissenwürdigsten fehlte? — Bücher dieser Art, wie sie Schlözer im Jahre 1771 wünschte, mögen andere uns nachweisen; mir sind kaum ein Paar bekannt, aus denen mutatis mutandis etwas werden könnte. Folglich, geschrieben müssen sie erst werden; aber von wem? — Von Universitätslehrern und Mitgliedern der Akademie, rät Chalotais. Allein die ersten haben ohnehin zu thun, da sie meistenteils einen weiten Kreis von Vorlesungen zu bearbeiten haben; die letzteren aber sind ganz eigentlich zu wissenschaftlichen Entdeckungen berufen, und pflegen die Methodik nicht dazu zu rechnen; ja die meisten von beiden wissen selten mehr als einen Stil zu handhaben und noch weniger sich zu den ersten Bedürfnissen der Jugend herabzustimmen. So bleiben uns, denke ich, nur praktische Schulmänner übrig. Damit aber die kleine Zahl derselben, die es vermöchte, auch dazu eingeladen und ihnen die Furcht benommen werde, daß ihr Gelungenes nicht mit der übrigen pädagogischen Bücherflut den Weg alles Papiers nehme, müßten solche Methodiker durch Aussetzung von Prämien und jährlichen Gehaltszulagen gereizt, und ein Gymnasium müßte vor anderen ehrenvoll ausgezeichnet werden, worin nur für einen Gegenstand solche drei bis vier einander unterstützende Schulbücher durch gemeinschaftliche Beratung den Beifall der Kenner erhielten. Ich zweifle fast nicht, daß unter diesen Bedingungen das nächste Jahrzehnt schon diese allgemein fühlbare Lücke würde ergänzt sehen.“ — Hiergegen ließe sich zunächst obige Bemerkung anführen, daß jedes Schulbuch erst seinen Wert durch den Lehrer erhält: sonst müßte wohl auch gar am Ende der Schüler bei einem guten Schulbuche den Lehrer entbehren können; zweitens daß, wäre dies auch nicht, es doch jedenfalls besser ist, wenn die pädagogische Anordnung des Unterrichtsstoffes vom Lehrer selbst ausgeht, und dieser ihn in jedem Augenblicke beim Unterrichte nach dem Bedürfnisse gestalten kann; endlich drittens, daß sich offenbar auf die von Wolf angegebene Weise um vieles schwieriger, als auf die von mir gewünschte, eine durchgreifende Einheit des Planes, sowohl beim Unterrichte in einer und derselben Disziplin auf den verschiedenen Klassen, als besonders der einzelnen Disziplinen unter einander, erreichen läßt; denn das einmal in bestimmter Form entworfene Buch schmiegt sich nicht der Einheit des Planes nach einem Übereinkommen an, wohl aber der pädagogisch gebildete Lehrer. Ein anderes ist es jedoch, wenn man Schulbücher zum Gebrauch der

Schüler wünscht; wer aber würde diese besser zu fertigen vermögen, als ein in solcher Behandlung des Unterrichtsstoffes geübter Lehrer? — Vergl. Wiese, Lebenserinnerungen. 2. Aufl. S. 59.

60) Quintil. Instit. Orat. lib. I, 1: „Nihil pejus est iis (sc. paedagogis), qui, paullum aliquid ultra primas lineas progressi, falsam sibi scientiae persuasionem induerunt. Nam et cedere praecipiendi peritis indignantur, et, velut jure quodam potestatis, quo fere hoc hominum genus intumescit, imperiosi atque interim saevientes, stultitiam suam perdocent." — Aus mehreren Gründen scheint es wichtig, eine Anmerkung Niemeyers, welche er nach der Anführung dieser Stelle Quintilians folgen läßt, hier mitzuteilen (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 3. Tl., S. 86, 8. Ausgabe): „So werden oft die ungemessensten Ansprüche an andere gemacht, bei weniger Willigkeit, ihnen die Achtung zu erweisen, die Stand, Alter und Verdienst als Recht fordern können. Daher, wenn sich andere an diese Prätensionen nicht kehren, die häufige Unzufriedenheit über unbefriedigte Wünsche, die Klagen über Druck, Verkennung, stolze Behandlung, wo der echt Bescheidene nichts von dem allen sieht. Davor sichert nur die Gewöhnung, von seinen eigenen Vollkommenheiten mäßig zu urteilen; sich weit öfter mit denen zu vergleichen, die mehr, als mit denen, die weniger geleistet haben; fleißiger an seine Pflichten als an seine Rechte zu denken, nicht vergessend, daß man nicht früher von Ansprüchen reden soll, als von Verdiensten die Rede sein kann; überhaupt aber sich öfter an das zu erinnern, was noch zu leisten, als an das, was schon geleistet ist. Wahre Bescheidenheit macht achtsam auf guten Rat, langsam im eigenen Urteil, eifrig in der Benutzung aller Hilfsmittel zu weiterer Ausbildung, und zufrieden mit seinem Zustande, sobald er nur erträglich ist. Insonderheit aber ist sie höchst wichtig für die Charakterbildung der Lehrlinge und Zöglinge selbst. Diese sind so geneigt, gerade das Fehlerhafte am ersten nachzuahmen, und den anmaßenden, absprechenden, wegwerfenden Ton, welchen sich ihr Lehrer über alles erlaubt, gleichfalls bis zum Unausstehlichen anzunehmen. Im Gegenfall ist wenigstens eher zu hoffen, daß auch sie sich Bescheidenheit zu eigen machen werden."

61) Allgemeine Pädagogik S. 69, Willmann 1. S. 359. — Ebenso Gedike in seiner Schrift: Aristoteles und Basedow S. 250: „Gemeiniglich denkt man auch bloß an physische Untüchtigkeit, und vergißt, daß es beim Schulmann auch eine durch Alter entstehende psychologische Untüchtigkeit geben könne. Und diese entsteht gewöhnlich weit früher als die erstere, und überhaupt findet sie sich bei keinem Stande eher ein, als beim Schulstande. ... Aber allmählich verliert sich mit zunehmendem Alter die Munterkeit und Lebhaftigkeit, ohne die jemand lieber alles andere, als Schulmann werden und sein sollte. Die Sinne werden stumpfer, die Aufmerksamkeit, die bei dem jüngern Mann geteilter ist, heftet sich mehr auf einen Punkt. Dadurch gewinnt der Vortrag zwar an Gründlichkeit und Gedankenfülle; aber eben darum macht er der Fassungskraft des Lehrlings mehr Mühe. Auch verliert sich bei den Schülern allmählich jene zutrauliche Gesinnung, ohne die ich wenigstens nicht Schulmann sein möchte. Sie verwandelt sich, wenn's gut geht, in bloße, oft sehr kalte Ehrfurcht, die eine Kluft von Zurückhaltung zwischen Lehrer und Schüler befestigt. Vornehmlich sollte man den jüngeren Schülern, soviel möglich, immer einen jungen Lehrer geben." ... S. 251: „Überhaupt, dünkt mich, lernt das Kind am liebsten vom Knaben, der Knabe am liebsten vom Jünglinge, der Jüngling am liebsten

vom blühenden Manne, der Mann am liebsten vom Greis. Eine Bemerkung, die man täglich durch die Erfahrung bestätigt sehen kann." — Goethe, Wahrheit und Dichtung, vollst. Ausgabe letzter Band, Cotta 1829. Bd. 25, S. 364: „Der Mensch wirkt alles was er vermag auf den Menschen durch seine Persönlichkeit. Die Jugend am stärksten auf die Jugend, und hier entspringen auch die reinsten Wirkungen. Diese sind es, welche die Welt beleben und weder moralisch noch physisch aussterben lassen." — Auch Friedrich August Wolf machte, als Visitator des Joachimthalschen Gymnasiums, im Bezug auf dieses den Vorschlag, bei künftigem Abgang eines außerordentlichen Professors des Gymnasiums zwei Kollaboratoren anzustellen, und unter diese dessen Gehalt zu verteilen, mit der Bemerkung: „Wie denn überall durch vorzügliche jüngere Lehrer, wenn sie gleich nach wenigen Jahren wechseln, einer solchen Anstalt der größte Vorteil zuwächst, indem unter anderen dadurch die Ämulation der älteren Lehrer sehr erregt wird; und überhaupt wirkt die Jugend am stärksten auf die Jugend und am reinsten, denn der Mensch wirkt auf den Menschen am stärksten durch seine Persönlichkeit." Körte, Leben und Studien Fr. Aug. Wolfs. 2. S. 24.

62) Mit diesen und den folgenden ist zu vergleichen: Gedike, Ges. Schulschriften. 2. S. 61 in dem Programm vom 26. März 1788: „Seit einem halben Jahre hat unser Gymnasium durch das mit demselben verbundene Seminar für gelehrte Schulen in mehr als einer Rücksicht gewonnen. ... Ich darf" — fährt er dann S. 63 fort — „wenigstens nach dem ersten Anfange zu schließen, mir selbst die Hoffnung machen, daß aus diesem Institut gewiß sehr brauchbare Lehrer hervorgehen werden, da schon jetzt unser Gymnasium bei dem Unterricht dieser Schulamtskandidaten ungemein gewinnt, und ich durch diese neuen jungen Lehrer Gelegenheit erhalten, viele neuen Einrichtungen des Unterrichts zu machen, die ich vorher nur wünschen, aber nicht möglich machen konnte." — Dies bestätigt Gedike im Programm vom 7. April 1790, in welchem er eine ausführliche Nachricht über die Einrichtung seines Seminars abdrucken ließ, zum Teil, um den Eltern seiner Zöglinge zu zeigen, S. 115, „wie erhebliche Vorteile das Gymnasium sowohl in Ansehung des eigentlichen Unterrichts als der moralischen Behandlung unserer Scholaren durch das mit demselben verbundene Seminar gewinnt". S. 124 deutet Gedike die Vorteile an, welche in disziplinarischer Hinsicht durch die stete Aufsicht über die Schüler und durch Umgang mit ihnen von seiten der Seminaristen hervorgehen. „Durch diese Einrichtung ist," — sagt er — „wirklich schon mancher Schüler, der jahrelang durch fortgesetzte Unregelmäßigkeiten aller Art seinen Lehrern unaufhörlichen Verdruß machte, auffallend gebessert worden." Vergl. Pölitz, 2. S. 41. 42.

Nicht anders urteilt Aug. Wiedeburg, der zu Helmstädt ein pädagogisches Seminar gründete und mit großem Segen leitete (s. Anmerkung 3). S. 15: „Auch gewährt die Einrichtung, nach welcher nur die ersten Stellen einer solchen Anstalt mit bleibenden Lehrern, die anderen aber mit jüngeren, nach einiger Zeit in höhere Schul- und andere Ämter fortrückenden Männern besetzt werden, wie Gründe und Erfahrung längst entschieden haben (vergl. Michaelis, Räsonnement über die protestantischen Universitäten in Deutschland, Tl. 1, § 28), vor der gewöhnlichen, nach welcher alle Lehrer in ihren Stellen lebenslang bleiben, überwiegende Vorteile. ... Der erste Lehrer ist alsdann (bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung) nur titular, nicht wirklicher Rektor. Er hat keinen

Einfluß auf Männer, die seinen Rat teils nicht annehmen wollen, weil sie glauben, genug eigene Erfahrung zu haben, teils nicht annehmen können, weil ihnen ihre eigene Art schon mechanisch geworden ist. Die Gleichheit der ersten Grundsätze, die so unentbehrlich ist, und die Harmonie der Methoden, ohne welche die Arbeit, wenn nicht ganz vereitelt, doch so sehr erschwert wird, fällt dabei ganz weg."

„Junge Männer hingegen werden der Anweisung eines älteren Lehrers, der zugleich auch ihr Lehrer ist, williger und genauer folgen. Sie werden auch bei wenigerem Gehalte zufrieden leben können, weil sie noch wenige Bedürfnisse zu befriedigen haben, mit immer neuer Munterkeit arbeiten, und die Jugend selbst wird sich meistens von ihnen lieber unterrichten lassen, als von älteren Lehrern, weil sie mit ihnen mehr sympathisiert, als mit diesen. Der Einwurf, daß die Gründlichkeit des Unterrichts leide, wenn die Lehrer Männer sind, deren Studien, Erfahrungen und Fertigkeiten noch nicht völlige Reife erlangt haben, kann leicht gehoben werden. Denn einmal wird diese Reife nicht durch die Jahre allein erlangt; das sieht man an manchen Lehrern, die in ihrer Klasse jährlich zweimal einerlei Lektionen wiederholen, und nach fünfzig Jahren ebenso wie das erstemal. Sodann wird auf der anderen Seite wohl niemand behaupten, daß man in einem Fache ganz vollkommen sein, seine Kenntnisse bis in die subtilsten Teile desselben verbreiten müsse, um den Anfängern darin den ersten Unterricht geben zu können. Und endlich sollen ja auch keine ganz ungebildeten Männer, sondern solche, die zu ihrer Bestimmung schon vorbereitet sind, angesetzt, und dann unter beständiger Mitwirkung älterer, und indem diese den wichtigsten und schwersten Unterricht selbst erteilen, in ihre Wissenschaft und Kunst immer weiter eingeleitet werden. Daher darf man es ja wohl zu den Vorteilen rechnen, welche Schulen und Erziehungsanstalten in Universitätsstädten genießen, daß die Lehrer aus einer großen Zahl junger Männer an Ort und Stelle können gewählt werden." — In dem Folgenden deckt Wiedeburg die Vorzüge einer Unterrichtsanstalt in einer Universitätsstadt auf, und widerlegt das Vorurteil: wo eine Universität ist, da könne keine gute Schule sein. — Weil aber der jugendliche Geist sowohl zur Erteilung des Unterrichts unter Altersgenossen, als auch, um pädagogisch gebildet zu werden, am geeignetsten ist, so empfiehlt Wiedeburg, schon Knaben, die besondere Neigung und Geschick haben, zum Lehramt zu bilden, S. 11. Er hat für diese Ansicht zwei treffliche Gewährsmänner: im Plato und Trotzendorf. Jener in den Gesetzen Lib. I, 12: *Λέγω δὴ, καί φημι τὸν ὁτιοῦν ἀγαθὸν ἄνδρα μέλλοντα ἔσεσθαι τοῦτο αὐτὸ ἐκ παίδων εὐθὺς μελετᾷν, δεῖν παίζοντά τε καὶ σπουδαζόντα ἐν τοῖς τοῦ πράγματος ἑκάστοις προσήκουσιν.* Von Trotzendorf teilt Ruhkopf mit S. 362: „Er sah zuerst ein, daß das Unterrichten eine Kunst sei, die man durch Übung und Nachdenken erlernen müsse, und machte daher die Einrichtung, daß diejenigen größeren Schüler, welche er für die besten hielt, in den Unterklassen unter seiner Aufsicht und Leitung unterrichteten, um sich so zum Schulamte vorzubereiten. So sorgte er am sichersten für die Erhaltung seiner Anstalten, indem er Lehrer bildete, welche mit Vorliebe zu dieser Schule und mit großer Achtung gegen ihren Direktor erfüllt ihr Amt verwalteten! Es war also sehr begreiflich, daß er so viele Schulen mit tüchtigen Lehrern versorgen, so vortreffliche Männer bilden, und um Schlesien wie um die angrenzenden Gegenden sich ein so großes

Verdienst erwerben konnte!" u. s. w. (Seine Schüler waren z. B. Basilius Faber und Michael Neander.)

63) „Steht es," — sagt ein berühmter Veteran der pädagogischen Kunst — „steht es mit den Gelehrtenschulen unter würdigen Lehrern gut, so hat der Staat die sicherste Bürgschaft für seine zunehmende Blüte. Alle die, welche die Rechte und die Regierung verwalten, in Kirchen und Schulen lehren, das physische und sittliche Wohlsein besorgen, dem Wachstum der Wissenschaft und des Geistes auch für die Nachwelt dienen, gehen hauptsächlich aus jenen Anstalten hervor, und diejenigen, die nicht gerade aus denselben hervorgehen, finden doch in ihnen den Maßstab und die Anregung. Ja, wir sagen nicht zu viel, wenn wir den Gymnasiallehrer, wie er sein soll, eine Freude der Menschheit nennen." Schwarz, Die Schulen, S. 254.

64) Briefe über die Natur und den Zweck des höheren Unterrichts, herausgegeben von Philipp Wilh. van Heusde, S. 78. — Resewitz, Erziehungsschriften, 1. S. 23: „Befehle und Verordnungen richten, wo der eigene Trieb nicht da ist, nicht da sein kann, wenig oder nichts aus: teils wird ihnen ausgewichen, teils wird der Buchstabe in Erfüllung gebracht, und für den Geist und das Wesen der Sache doch nichts gethan. Und was die zweckmäßige Erziehung anbetrifft, so kann wohl nichts Unglücklicheres erdacht werden, als sie durch Befehle und Verordnungen erzwingen zu wollen." Wolf, Bei Einrichtung des philologisch-pädagogischen Seminars zu Halle, in seinem Leben, herausgegeben von Körte, 1. S. 202: „Nach aller Erfahrung sind Gelehrte und Schulmänner, wenn sie die gute Methode nur einigermaßen inne haben, das sicherste Mittel, Schulen zu verbessern, wogegen eine Menge Schulverbesserungen nur Palliative sind." Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 2. S. 472: „Bei jeder Lehranstalt bleiben die Lehrer die Hauptsache. Von ihrer Tüchtigkeit und Treue hängt beinahe alles ab. Wo diese ihnen fehlen, sind alle Lehrformen, alle Instruktionen und Organisationen vergebens. Wo sie geschickt sind, thätig sein wollen, findet es sich mit dem Übrigen fast von selbst. Daher steht verständige und gewissenhafte Lehrerwahl, unter allen Mitteln gute Schulen zu gründen oder zu erhalten, oben an. Die für den Zweck der Schule erforderliche Gründlichkeit und Sicherheit der Kenntnisse, Lehr- und Mitteilungsgabe, Rechtlichkeit des Charakters, Reinheit der Sitten, tiefes Gefühl der hohen Wichtigkeit des Berufs, dies sollten billig, selbst bei den kleinsten Lehranstalten, unerläßliche Bedingungen sein." Dann fährt er S. 474 fort: „Soll aber der Stand der Schullehrer veredelt, sollen für denselben immer mehr recht brauchbare und achtungswerte Mitglieder gewonnen werden, so haben die, in deren Macht es steht, für Anstalten teils zur Vorbereitung auf das Lehrgeschäft, teils zur Prüfung der Lehrfähigkeit vor der Anstellung ernstliche Sorge zu tragen!"

65) Rohe, ungebildete und harte Völker des Altertums, wie man jetzt wohl im Stolze über die Aufklärung unserer Zeit die Inder, Chinesen, Perser, Juden, Spartaner u. s. w. so gern nennt, fühlten die höchste Ehrfurcht vor dem Lehrerstande (Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, 1. S. 60, 79, 105, 189). In einer Zeit des Mittelalters (im 9., 10. und noch im 11. Jahrhundert) schätzten es „Adlige als große Ehre, das Amt eines Schulmeisters zu bekleiden, und die Lehrer gelangten zu den größten Würden." So waren der hildesheimische Bischof Bernhard und Bruno (letzterer eines

Kaisers Sohn) vorher magistri scholarum gewesen; Rabanus Maurus, der erste Pädagog Deutschlands (Schwarz, Geschichte der Erziehung, 2. S. 142, 157, 158) wurde Erzbischof von Mainz (Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, 1. S. 31). Wie hoch stellte Luther das Lehreramt, B. 10, S. 526: „Das sage ich kürzlich: einen fleißigen und frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen, und mit keinem Gelde bezahlen; wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ists bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein." — Treffend und schön sagt Schwarz: „Die gedrückte Lage des echten Künstlers, aber noch mehr des wahrhaft berufenen Lehrers, ist ein Fluch für die Welt; denn ist es schon etwas Edles um die bildende Kunst, so ist es noch edler, Menschen zu bilden und unmittelbar das Göttliche aufzustellen. Kann das Werk eines Raffaels oder Phidias nicht bezahlt werden, so kann auch die Welt nicht mit Geld das Thun des Erziehers belohnen; darf sie jenen nicht ungeehrt, nicht Mangel leiden lassen, so müssen auch diesen nicht Geringachtung und Sorgen niederdrücken." Vergl. Dörpfeld, Leidensgeschichte. Barmen 1882. Über die soziale Stellung der Lehrer in der Gegenwart s. Schiller, Handbuch, S. 58 und die S. 60 angegebene Litteratur.

66) Gedike, Aristoteles und Basedow, S. 244: „In großen Städten und bei eigentlichen Gymnasien stehen sich die Lehrer freilich um ein groß Teil besser, und es wäre auch schlimm, da man von ihnen schon wirkliche Gelehrsamkeit fordert. Indessen schätzt man doch den Mann schon ziemlich glücklich, der es dabei auf vierhundert Thaler bringt, und man sagt: er hat eine ganz gute Stelle. Es mag sein. Aber wie muß dem Manne zu Mute werden, wenn er den Zivilbedienten, der sechshundert Thaler Einkommen hat, sich über seine schlechte Stelle bei den jetzigen Zeiten beklagen hört, und wenn er sieht, wie's ihm durch Geschicklichkeit und Fleiß und Glück gelingt, allmählich seine Lage für sich und seine Familie ansehnlich zu verbessern? Wie muß ihm zu Mute werden, wenn er den ersten besten von seinen Schülern, und oft den, von dem er die wenigste Hoffnung hatte, sich in kurzer Zeit auf eine weit glänzendere Lage hineinschwingen sieht, als er selbst je zu erreichen hoffen darf? Ja, sagt man, der Zivilbediente muß auch mehr Aufwand machen. Eine herrliche Antwort, die gerade das beweist, was ich wollte, — Herunterwürdigung des Schulstandes. Immerhin, sage man, äußerer Glanz ist Tand. Es sei wahr. Aber wenn denn doch jeder andere Mensch wirklichen Wert darauf zu legen scheint — wie kann man von dem Schulmann mit Fug und Recht verlangen — gesetzt, daß er auch weise genug dazu ist — daß er allein so übermenschlich denken sollte, es nicht zu thun?" Schwarz, Die Schulen, S. 285: „Der Lehrer, welcher das Amt übernimmt, muß dagegen die Versicherung erhalten, daß er in seiner Thätigkeit geschützt werde, nicht bloß äußerlich und so von oben herab, sondern auch innerlich durch ermunternde Teilnahme der Vorgesetzten, und durch alle diejenige Fürsorge, welche ihm eine freudige Führung des an sich schweren Amtes möglich macht. Dabei muß ihm sein äußeres Bestehen gesichert sein, denn sonst wäre ihm schon eben diese Amtsführung nicht möglich; er müßte in steter sorgenvoller Spannung wegen der Zukunft leben, und es würde mehr als menschliche Kraft dazu erfordert, daß er sich so mit ganzer Seele seinem Amte widme. Es ist aber auch die strenge Forderung der

Gerechtigkeit, daß der Mann, welcher der Gesellschaft Kraft und Leben von Jugend auf weiht, von derselben seine ganze Lebenszeit hindurch und auch im Alter versorgt werde; und könnte er darauf nicht rechnen, so würde er nur gleich dem Lasttiere abgenutzt." Vergl. Pölitz, Die Erziehungswissenschaft, 2. S. 27.

67) Wir wollen hier den Anfang aus der Abhandlung des Abts Resewitz: „Verdiente der Schulstand nicht eben die Ermunterung und Aussichten, welche andere Stände im gemeinen Wesen genießen?" in seinen Erziehungsschriften, hinzusetzen, welcher aufs deutlichste die Unbilligkeit, den Schulstand hintanzusetzen, und die daraus entspringenden Nachteile ins rechte Licht stellt: „Die Lage des Schulstandes im protestantischen Deutschland ist eine sonderbare Lage. Alle anderen Stände haben eine ihnen eigentümliche Laufbahn: wer sie auch auf der untersten Stufe betritt, der kann lebenslang auf ihr fortschreiten, sich von Stufe zu Stufe, von Würde zu Würde, durch Verstand, Talente, Betriebsamkeit emporschwingen, mit jedem Schritte kommt ihm ein noch glänzenderes Glück entgegen, und erreicht er auch nicht die höchste Stufe, so bieten sich ihm Aussichten genug dar, die seinen Eifer auffordern, seine Thätigkeit lebendig erhalten und seine Verdienste mit Ehre und mit annehmlicherem Genuß des Lebens belohnen können. Der Soldat, der Gesetzkundige, der Kameralist, der Geistliche haben solche Laufbahn vor sich; wenn sie nicht darauf fortschreiten, liegt es meistenteils an ihnen selbst, sie wollen nicht, oder sie können nicht. —

„Aber der Schulmann — was hat der für eine Laufbahn? Es ist der Mühe wert, daß wir sie ansehen; aber mit den Augen eines Patrioten, der mit der ganzen Wärme, Menschen zu bilden und dem Staate Bürger zu erziehen, mit dem ganzen Gefühl, wie schwer und wichtig dies Geschäft sei, sie zu überschauen, herantritt. Viel Aufwand des Eifers und der Talente, und wenige Achtung, noch weniger Belohnung; viel Anstrengung und mühselige Arbeit, und oft zur Erholung Kummer und Sorgen; viel demütigende Aufforderungen zur Thätigkeit, aber fast gar keine Aufmunterung; viel Anschnarchen unwissender Vorgesetzten und aufgeblähter Scholarchen, und nur kaltes, verkümmertes Lob weniger Kenner; fast keine bürgerliche Ehre und Würde, als nur der verachtete Nachtrab des auch genug verachteten geistlichen Standes zu sein; kein vorzügliches Glück und häufig kein Brot. In ganz dunkler Ferne schimmert am Ziel hier oder da etwas Glänzendes her; aber nur wenige behalten den Mut, bis dahin zu streben: wer es unter Keuchen und Schnauben am Ende der Laufbahn erreicht, findet, daß es nur ein Irrlicht war.

„Wie kann man sich wundern, daß dieser Stand Männer von Talenten anekelt; daß die meisten, welche hinein geraten, entweder so bald als möglich wieder heraus zu kommen trachten, oder sich ein Lieblingsgeschäft wählen, wobei sie Brot und Ruhm zu erlangen hoffen, ihr eigentliches Erziehungsamt aber nach dem geringen Preise, der darauf gesetzt ist, behandeln und als Nebensache treiben? Und fahren erst Männer von Talenten, und gerade solche, die Eifer und Anlage zum Erziehungsgeschäfte haben, vor dem Schulstande zurück, wie sie denn immer mehr davor zurückfahren, und lieber alles andere, als ein Schulamt, behaglich finden, so kann endlich kaum etwas anderes übrig bleiben, als daß teils Stümper, die nicht anders fortzukommen wissen, nach Schulämtern greifen, teils angehende Geistliche sich so lange aus Not damit zu be-

helfen suchen, bis sie es gegen das erste, beste Predigtamt wieder vertauschen können: welches nur zu oft schon gegenwärtig der Fall ist." — Eine treffliche, hierauf bezügliche Bemerkung findet sich bei Ruhkopf, die ebenso gut wie auf die Zeit Luthers, von der er spricht, so auch auf jede, namentlich die unsrige paßt, im angef. Buche S. 329: „Es scheint so sehr in die Augen zu fallen, daß nur eine zweckmäßige Erlernung der Lehrkunst, eine hinlängliche Belohnung, öffentliche Achtung und gehörig eingerichtete Aufsicht sachverständiger Männer allen diesen Klagen (über das Traurige des Schulstandes) ein Ende machen könnten; und doch wurde von allen diesen Erfordernissen, ohne deren Ausführung das Schulwesen nie blühend werden kann, in dieser Periode keine einzige erfüllt." Eine andere, ebenso ausgezeichnete Stelle aus der Rede, welche W. von Türkheim bei Eröffnung einer Gesellschaft zur Errichtung einer Emeriten-, Wittwen- und Waisenkasse für protestantische Schullehrer hielt, entlehne ich aus Kröger's Reisen durch Deutschland, 1. S. 40: „Jeder Maut-, Regie-, Domänen- und andere Staatsbeamte, bis zum Minister hinauf, kann einen sichern Rückzugsgehalt erwarten, nach einer Zahl von Dienstjahren. — Und in unseren Staaten, deren Civilisation so hoch gepriesen wird, zieht unter den öffentlichen Beamten bloß derjenige fast nichts von dem allgemeinen Wohlstande, der ihn durch die Erziehung aller Generationen am kräftigsten begründen hilft. In des Jünglings Seele legt er den edlen Keim zu großen Thaten; Lorbeeren sieht er ihn sammeln auf dem Schlachtfelde; doch für ihn selbst sind keine Ehrenkränze. Den Land-, Gewerbs- und Handelsmann lehrt er Fleiß, Betriebsamkeit, und dadurch Mittel zur Gründung des Vermögens; aber ihm selbst blüht selten Wohlstand. — — — Geklagt wird über die Regierung; aber Volkstugend wirkt viel auf dieselbe; — woher soll diese kommen ohne vollständige moralische Erziehung? — Man klagt über Mangel an Freiheit; — aber die Freiheit Roms, Athens, Polens, Frankreichs u. s. w. ging unter in der Verdorbenheit des Volks. — Wie können wir derselben würdig werden? Dadurch bloß, daß wir nicht bloß Verstandesmenschen, sondern moralische, edle Gemüter, Charaktere bilden. — Man klagt über die Umstände, in denen man lebt; — Selbstüberwindung, Vertrauen auf Gott, Religion würde helfen; aber dazu wird eine tiefer gehende, vollständigere Ausbildung erfordert; nicht wissenschaftlicher Unterricht allein, — denn es giebt sehr wissenschaftlich gebildete Menschen und Völker, bei denen Glück, Segen und Freiheit nicht dauerhaft geblieben ist, wohl aber eine religiöse und moralische Bildung des ganzen Volks, die mit der wissenschaftlichen Bildung gleichen Schritt hält" u. s. w.

68) Gewiß wird mancher Jüngling, dem diese Schrift zur Hand kommt, mehr als durch meine Worte von Ehrfurcht und Liebe für das Erziehungsgeschäft ergriffen werden, wenn er wahrnimmt, daß die ausgezeichnetsten Männer dasselbe mit der höchsten Achtung und Begeisterung anpreisen. So handelte Melanchthon in seiner ausgezeichneten Rede: De laude vitae scholasticae ab (Declam. I. p. 407): „Vitam scholasticam primam necessariam esse Reipublicae et maximas ad communem vitam utilitates afferre: deinde et sanctissimam ac Deo gratissimam esse: postremo etiam jucundissimam. Et quidem (fährt er fort), tantas ad vitam utilitates ex vita scholastica pervenire, tantum in hac esse verae dignitatis, ut quamvis titulo praestent. Reges et Episcopi, tamen re ipsa par sit ille ordo scholasticus. Hoc cum animo constitueritis, etiam opera danda erit, ut hanc vitam omni studio ornetis,

ut fortiter labores, et omnes difficultates perferatis, quae comitantur hoc vitae genus.“ Aus dem Verlaufe dieſer Rede wollen wir noch folgende Stelle hervorheben, S. 412: „Cum igitur non aliud vitae genus utilius sit generi humano, aut magis necessarium, aut sanctius, quam vita scholastica, satis intelligi potest, hunc esse praestantissimum vitae gradum. Hac vera laude moveri bona ingenia decet, ut magis ament vitam scholasticam et adhibeant studium et diligentiam dignam tanta professione, et ornent eam optimis moribus.“ Dann ſchreibt derſelbe in einem Briefe an Johannes Sturm: „Minus est splendida scholastica vita (quam aulica), sed revera melius de genere humano meretur. Quid est enim utilius, addo etiam, quid gloriosius est, quam teneras mentes salutari doctrina de deo, de natura rerum, de bonis moribus imbuere? Id lumen et unicum vitae.“ So auch Luther, B. 22, S. 1028: „Es iſt aber in einer Stadt an einem Schulmeiſter ſo viel gelegen als an einem Pfarrherrn. Bürgermeiſter, Fürſten und Edelleute können wir entraten. Schulen kann man nicht entraten, denn ſie müſſen die Welt regieren.“ Derſelbe, B. 10, S. 526: „Und ich, wenn ich vom Predigtamt und anderen Sachen ablaſſen könnte oder müßte, ſo wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeiſter oder Knabenlehrer ſein. Denn ich weiß, daß dies Werk nächſt dem Predigtamt das allernützlichſte, größeſte und beſte iſt, und weiß darzu noch nicht, welches unter beiden das beſte iſt. Denn es iſt ſchwer alte Hunde bändig und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet, und viel umſonſt arbeiten muß; aber die jungen Bäumlein kann man beſſer biegen und ziehen, obgleich auch etliche darüber zerbrechen. Lieber, laß es der höchſten Tugenden eine ſein auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welches gar wenig und ſchier niemand thut an ſeinen eigenen.“ Erasmus Roterodamus, Epistt. pars prior ed. Lugd. 1706, p. 428, epistola CCCCIV ad Euricium Cordum: „Academiam multis nominibus celebrem, reddes industria tua celebriorem: sed quo alacrius verseris in isto munere, fac memineris secundum Principes et Episcopus, neminem magnificentius posse mereri de Republica quam ludi literarii magistrum, si rudibus adhuc, et in quemvis habitum sequacibus animis mentem instillet Christo dignam, easque literas, quae semper optimo cuique placuerunt.“ Derſelbe in dem 46. Briefe an Johann Sapidus, S. 1581: „Porro, sortem tuam, ut laboriosam esse non negaverim, ita tragicam, ut tu vocas, aut deplorandum esse, prorsus inficior. Ludi literarii magistrum esse, proximum regno munus est. An tu putas sordidam esse functionem primam illam aetatem tuorum civium optimis literis et Christo statim imbuere, totque probos et integros viros patriae tuae reddere? Stultorum opinione humilius est, re longe splendidissimum. Etenim si Ethnicis quoque semper praeclarum magnificumque fuit, de republica bene mereri (dicam audacter) nemo melius de ea meretur, quam rudis pueritiae formator; modo doctus et integer: quae duo sic in te paria sunt, ut nesciam utro teipsum superes. Jam quod in solario diminutum est, Christus ipse de suo pensabit abunde. Siquidem ipsa virtus satis amplum sui praemium est. Neque vero quicquam moveat animum tuum, quod vides quorundam ignavissimo otio, tantum annui census e publico decretum, qui sibi vivant, vel Principibus inserviant, at non ex usu Reipublicae: ei vero qui communis est omnium liberorum parens, et in re maxime omnium necessaria, tantis sudoribus agit publicum

negotium, tam malignum stipendium exsolvi. Integrum et incorruptum virum munus hoc requirebat, cuique vel gratuita pietas cordi sit. Itaque magnitudo salarii, dignitasque proposita sceleratissimum quemque ad hoc negotii pelliceret. Ipse, mi Sapide, dignitatem addes ex tuis dotibus, muneri si parum apud homines splendido, certe apud Christum magnificentissimo." Richeri obstetrix animorum, edid. Rechenbergi. Lipsiae MDCXCIII, p. 63: „Quodnam autem esse potest laboris genere, homine immortalitatem merituro, dignius, quam quod in posteritatem propagatur, et in juventute melius informanda collocatur? Quare, fremant licet homines insolentissimi et ingratissimi; his libere nomen profitebor meum, dicamque audacter quod sentio: Praeceptores, dum juventutem ad Dei gloriam, et Rempublicam administrandam, recte comparant, instar stellarum firmamenti fulgere in perpetuas aeternitates; atque hominum coetibus, jure societatis, tam utiles esse, quam magistratus ipsos, qui Rempublicam quotidie administrant." Friedr. Jacobs, Ährenlese, B. 2, S. 383: „Ein Lehrer, der sich ernstlich um seine Schüler bekümmert, sie vor Verirrungen schützt, jeden Funken des Guten in ihnen pflegt und anfacht, sie nicht bloß lehrt, sondern bildet und in diesem stillen Geschäft sein Glück und seine Freude findet, ist millionenmal achtungswürdiger als derjenige, der als Meteor am litterarischen Himmel glänzt, sein Amt aber wie einen Frohndienst treibt." Schubart in seinem Leben, 1. Tl., S. 13: „Unter allen Geschäften des Lebens kann kaum eines edler und verdienstlicher sein, als das Geschäft eines Schulmannes. — Die Welt mag ihm noch so schlecht Rang und Gehalt anweisen, fühlt er nur die Würde seines Amtes vor Gott, so ist er geehrt genug. Die Schulleute haben schlechten Weltsold, damit ihnen Gott im Himmel an ihrem Lohn nichts abbrechen darf." Baumgarten-Crusius, Über Schulbildung, 8. Brief, S. 94: „Ich habe mich oft gewundert, lieber Freund, daß diejenigen, die es mit den Schulmännern gut meinen, ihr Los so beklagenswert finden; und noch mehr setzt es mich in Erstaunen, daß Du, der glückliche Familienvater, in diesen Ton mit einstimmst. Hat nicht die Jugend ihren eigenen Reiz, der fast alle Seelenkräfte des Mannes magnetisch zu sich hinreißt, um sie zu verjüngen und selbst an ihnen zu erstarken? Hast Du niemals das Klopfen Deines Herzens gefühlt, oder trat Dir nicht eine Thräne der Rührung in das Auge, wenn Du in den Versammlungssaal einer Schule kamst, und die frischen, fröhlichen Gesichter der kleinen Knaben, der größeren und der Jünglinge mit hellen, blitzenden Augen Dich anblickten? Wo ist eine Gegend, ein Schauspiel der Natur, das lieblicher wäre als dieser Garten des Himmels, in welchem Saat von Gott gesäet der Ernte entgegenreift? Sollen wir, die offene, ehrliche Herzen und freie, frische Kräfte und Sinne vor uns haben, denen wohl bald Schlaffheit, bald Mutwille und Leichtsinn, selten Störrigkeit und Trotz und, wenn man sie nicht sucht oder wie absichtlich reizt, nie Bosheit entgegentritt, uns nicht glücklicher preisen, als die Männer, denen Krankheiten des menschlichen Körpers und der menschlichen Seele, denen gereifte Verdorbenheit, oder doch die Erbärmlichkeiten und Gemeinheiten des alltäglichen viel verwickelten Lebens traurige Beschäftigungen auflegen, mit denen nur die Gewohnheit aussöhnen kann? Gewiß, mein Freund, an sich ist der Beruf des Erziehers und Lehrers nicht nur ein nützlicher, sondern auch ein schöner, anziehender Beruf."

69) Gedike, Gesammelte Schulschriften, Tl. 2. Ausführliche Nachricht

von dem Seminarium für gelehrte Schulen. S. 118 Anm. „Und doch bedarf es keines Beweises, daß das Verdienst eines wirklich geschickten Lehrers in den unteren Klassen ebenso groß, ja vielleicht noch größer ist, als das Verdienst eines geschickten Lehrers in den oberen Klassen. Der Lehrer der oberen Klassen bedarf freilich mehr gelehrter Kenntnisse, aber dem Lehrer der unteren Klassen ist dafür mehr Geschmeidigkeit des Geistes, desto mehr Munterkeit des Vortrags, und desto mehr Geschicklichkeit, sich zu den Fähigkeiten und dem engen Ideenkreise der kleinern Jugend herabzulassen, nötig. Es wird immer schwerer sein, einen recht vorzüglich geschickten Lehrer für die unteren, als für die oberen Klassen zu finden. Es ist daher ein wahres großes Glück für eine Schule, wenn alle Lehrer zu diesem doppelten Unterrichte ebensowohl Geschicklichkeit als Neigung besitzen, wenn wenigstens alle von der Wichtigkeit des Unterrichts in den unteren Klassen, und von dem Verdienst des dazu vorzüglich geschickten Lehrers überzeugt sind." — Schwarz, Die Schulen, S. 244: „Er (der Elementarlehrer) muß das kindliche Herz verstehen, er muß so recht in die Pädagogik und Methodik eingeweiht sein; das sind die Kenntnisse, welche er besitzen muß, und wenn er sie noch nicht besitzt, so ist er zu diesem Amte auch noch unfähig; vieles andere Wissen können wir ihm erlassen, nur dieses nicht. Er muß aber auch in die kindliche Seele sich einlassen können, und sein Wissen verleugnend, aus dieser Seele herausbilden, was in ihr liegt; und was er in sie pflanzen soll, ihr so mitteilen, daß sie es auf die beste Art in sich aufnehme; er muß sich durch diese eigene Lehrgabe auszeichnen, und in der Lehrkunst sein Talent geübt haben; auch das ist unerläßlich, denn sonst könnten wir dem ersten besten Schüler einen Unterricht übertragen, der eben darum, weil er der erste Unterricht ist und die Grundbildung geben soll, den Meister erfordert. Und hierzu muß auch unser Elementarlehrer noch eine höhere Weihe empfangen haben, er muß von der Liebe zu seinem Geschäfte ganz durchdrungen sein, von jener frommen Lust und Liebe, welche die Kinder zu sich ruft; die Lehrer in den übrigen Schulen bedürfen sie kaum so, als der, welcher die Anfänger unterrichtet, und immer wieder Anfänger zu unterrichten hat. Da müßte denn derjenige bald erkalten und abstoßen, der nicht das höhere Interesse hat, welches der himmlische Trieb gewährt, der sichtbare Schutzengel der Kleinen durch ihre Belehrung zu werden. Wohl hört man hier und da einen kenntnisreichen und sonst tüchtigen Lehrer nur immer seinen Wirkungskreis an höheren Klassen wünschen, allein solcher hat noch nicht einmal erkannt, noch weniger praktisch eingesehen, was zu einem guten Elementarlehrer gehört, und er ist noch nicht würdig einer zu werden; wer nun vollends mit Seufzen in dieser Schule arbeitet, wird es wohl nie. Wir müssen also die Forderung an ihn machen, daß er die Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze wisse, daß seine Lehrkunst noch mehr sei als dieses Wissen, und daß der göttliche Geist in seinem Lehrtriebe wirke." Ebenso hält Klumpp (Die Gelehrtenschulen 1. S. 56) für eine unleugbare Wahrheit: „daß von der ersten Richtung, die der so empfängliche jugendliche Geist erhält, und somit von der Elementarschule unendlich viel abhängt, und daß auf ihr, weit mehr als man gewöhnlich glaubt, die Haltung oder Zerstreuung der Aufmerksamkeit, die Lebhaftigkeit oder Abstumpfung des wissenschaftlichen Interesse, kurz die ganze Richtung der späteren Entwickelung beruht, und dies um so mehr, als der Elementarunterricht, eben um seiner Allgemeinheit, so wie um der Unentwickeltheit des kindlichen Geistes willen, noch

mehr als der spätere Unterricht, das ganze jugendliche Gemüt von allen Seiten und in allen seinen Kräften erfassen muß, und somit Unterricht und Erziehung, in diesem Alter besonders, auf das engste verbunden sind." Van Heusde in seinen Briefen über die Natur und den Zweck des höhern Unterrichts, herausgegeben von J. Klein, Heidelberg und Leipzig 1830. S. 44: „Darum gerade ist der Elementarunterricht so wichtig, weil es davon abhängt, was unsere Nation nach dreißig, vierzig Jahren sein wird? Viel können die Gymnasien dazu beitragen, viel auch die Akademien, aber kurz und gut, wenn nicht in den Kinderschulen der Grund zu gründlichem Unterrichte gelegt ist, und, was noch mehr sagt, zur Sittlichkeit, umsonst werden dann alle unsere Bestrebungen sein, eine gute Nachkommenschaft heranreifen zu lassen; und das ist doch wohl, glaube ich, das allervornehmste." Vergl. Frick, Die Einheit der Schule.

70) Grammatische Regeln, lateinisch Sprechen und Schreiben als das einzige Ziel aller Studien in philologischen Seminaren anzusehen, oder für den einzigen Zweck aller philologischen Bildung auf Gymnasien zu erklären, das ist jedenfalls eine Thorheit, in die nur ein verkehrter und dumpfer Sinn verstricken kann. — (S. Js. Casaubonus in seiner Vorrede zu der Heinrich IV. dedizierten Ausgabe des Polybius S. XVI. XVII. Ruhnkenii orat. ed. Friedemann. Brunswigae 1828. de doctore umbratico S. 123.) Meine Ansicht in dieser Sache vorzulegen, will ich mich der Worte des verehrten Voß bedienen, Antisymbolik II. 2. S. 69 ff.: „Schriftsteller des hochgeistigen Altertums zu verstehen, ist unerläßlich genaue Kenntnis der alten Sprachen: stetiger Fleiß nicht nur in den Fruchtfeldern feierlicher und gemeiner Rede, sondern auch im Gedörn der Wortformen, des Buchstabs, ja des Titels. Zur Einübung so mannigfaltiger Vorkenntnisse dienen, nachdem man den Lehrlingen Grund und Anlage gezeigt, sowohl Anstrengungen des Gedächtnisses, als lateinische und griechische Ausarbeitungen in Prosa und Vers; besonders wenn der Lehrer den Sinn für des Wortadels Abstufung, und, was noch wichtiger ist, für ruhige und leidenschaftliche Gedankenfolge, für Periodenbau, für Wohlklang und Wohlbewegung des rednerischen Vortrags und des poetischen, anzuregen und zu bilden weiß. Selbst morgenländische Sprachübungen, wenn gut geleitet und beschränkt, sind zum Behuf künftiger Bibelforscher wohl nicht zu mißbilligen."

„Lateinsprechen und Lateinschreiben für die Welt war notwendig, als edlere Wissenschaften aus barbarischer Nacht wieder an das Licht traten. Auch jetzo dient es zu einigem Notbehelf. Nur wähne man nicht, daß selbst der Murete neumodische Denkweisen, in altsittige Sprachformen gepaßt, echtrömisches Latein geben. Der geübteste Meister erringt höchstens ein noch entsprechendes, ungemeines, anmutiges, und dem Unkenner altscheinendes Neulatein: worin man jedoch weder so klar denkt, noch so rein empfindet, als in der lebendigen und herzlichen Muttersprache."

„Seit Dante und Petrarka, seit Montaigne, seit Shakespeare, seit Luther mit altertümlichem Geist in der Landessprache die Ihrigen durch Red' und Gesang begeisterten, ward ein Volk nach dem anderen geweckt zu hellerem Nachdenken, zu feinerer Geistesbildung. Ja, vernehmt es, Gönner des Neulateins! Seitdem wir nicht mehr lateinisch in Theologie und Philosophie spitzfindeln; seitdem, nach dem dreißigjährigen Pfaffenkriege, Leibniz das edle Deutsch dringend empfahl, und Luthers verödeten Anbau, nach dem

kraftvollen Opiz, den die Unzeit störte, glücklicher die Haller und Hagedorne wieder entwilderten für nachfolgende Verschönerung: seitdem erst begann Deutschland mit gebildeten Ausländern den Wetteifer um Geist und Feinheit, seitdem stieg und steigt fort, den Kauzen zum Schreck, Denkfreiheit über das Edelste des Menschengeistes, und allbeglückende Aufklärung."

„Aber wie mag doch ein unverdumpfter Kopf die Bedingung des altertümlichen Geisterwerbs für die Sache selbst, das Mittel für den Zweck, ansehen? Wie mag er in dürren Sprachkenntnissen, wo man hindurch muß zum Segenslande der Verheißung, auf notdürftigem Quellgrunde sich niederlassen mit den Seinigen? Wie mag ein Verständiger bei magerem Wortklauben und Wurzelgraben Verzicht leisten auf den jenseitigen Geisteshonig, der das Auge wacker macht? Solch' ein Rundum vom Wortlernen zum Wortlehren für neue Wortlehrlinge, vom nichtigen Lateinlallen zum nichtigen, dämmerhaften Lateinverstehen: dies wäre das Endziel gelehrter Anstrengung? dies die Schule der Humanität, der höheren Menschenbildung?"

„Seid gewarnt! In dieser Art Menschenbildung war der Jesuit euer Meister." — Also dachte ein in Latium und Hellas viel bewanderter Mann! Studium der Grammatik gehört unerläßlich für den, welcher ins Altertum sich selbst und andere einführen will; aber er sehe zu, daß er unter Grammatik verstehe, was Wolf und Lobeck mit den Koryphäen dieser Wissenschaft dafür hielten. Wolf (in seiner Darstellung der Altertumswissenschaft, nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert. Hoffmann bei Lehnhold) S. 23: „Unter Grammatik wird hier nicht das eingeschränkte System von Regeln einer Sprache aus einem einzelnen Zeitraume ihrer Blüte verstanden; was vielleicht bei euern Sprachen hinreicht, wo wir meistens nur auf gegenwärtige Nutzbarkeit derselben, nicht auf ihre frühere Litteratur sehen: der Name umfaßt vielmehr alle Zeiträume des Lebens einer Sprache, d. h. die Untersuchungen über ihre Entstehung, ihren Bau, ihre fortschreitende Bildung, also über Orthographie, Orthoepie, Prosodie, Etymologie, Analogie und Formenlehre, Syntax und Idiomen. Diese Untersuchungen sind von der einen Seite historischer, von der anderen philosophischer Art: jenes sofern jede Sprachregel von einer Thatsache ausgeht, einem aus unverdorbenen Stellen der Alten kritisch erweislichen Sprachgebrauche; dieses weil keine Regel in den Sprachen feststeht, ohne durch die Natur des Redegebrauchs begründet zu sein. So wird denn aus der Grammatik gewissermaßen Geschichte einer Sprache, die bei der griechischen einen Zeitraum von drittehalb tausend Jahren hindurch geht; eine Erscheinung, die bei keiner anderen jemals eintrat, und vielleicht nie wieder eintreten wird. Durch eine so weit umgreifende Behandlung der beiden Sprachen wird ferner die Grammatik derselben erst eine sichere Grundlage der Auslegungskunst und Kritik, da der bei dem Fortgange der Nationalkultur sich mannigfach umgestaltende Sprachgebrauch bekannt und ausgemacht sein muß, um über den wahren Sinn eines Schriftstellers, und über das, was bei ihm für echt und unecht zu halten sei, nach sichern Gründen zu entscheiden." Lobeck zum Phrynich. p. 481: „Hanc dico Grammaticam, antiquitatis indagatricem, quae hominem, temporum rerumque gestarum monumenta memoria et indicio complectitur; cujus scientiae incredibilis suavitas semel percepta per duo fere secula hominum mentes ita tenuit, ut nulla vehementius quam Grammaticae studia vigerent." Vor allem aber mag jeder, der das Altertum

ſtudiert, den Zweck verfolgen, welchen Gronov vor ſich ſah: „Ego a prima aetate in lectione veterum id potissimum habui, ut mei mores emendarentur, non ut apices et puncta librorum. Si interim frequenter legendo profecimus eo, ut genium capere scriptoris, ipsumque sua mente et stilo donare possem, in lucro deputavi.“ Burm. Syll. Epistt. T. III. p. 3. cf. Heinsii orat. S. 215. Ebenſo auch Lipſius im Briefe an Eberhardus Pollio Op. omn. II. 17: „Ad virtutem ante omnia te hortamur, cui litteras istas servire volumus magnum vel in paranda ea adjumentum vel parata ornamentum. Non enim solum pulchrior comptiorque per doctrinam virtus sed fortior: nec colorem modo ab illa ducit, sed sanguinem et robur. Egregie noster Seneca: „„Etsi magis refert nostra fortiores fieri, quam doctiores: tamen alterum sine altero non fit. Non enim aliunde animo venit robur, quam a bonis artibus, quam a contemplatione naturae.““ Quod ita verum scito, si doctrinam non hanc mollem et amoenam solum intelliges, quam φιλολογίαν haud male appellamus: sed virilem illam magis et robustam, quae in natura aut animo occupatur, quamque φιλοσοφίαν proprie indigetamus. Illa enim sola, tantum abest ut tutum securumque te praestet inter hos vitae fluctus: ut moveat saepe excitetque in ambitioso animo cupidinum novas tempestates. Itaque ut nautis solitarium Helenae sidus non placet: non item mihi ista. Gemini illi sunt, qui cum apparuere, tranquillitatem nautis nunciant: tibi haec duo, si junges. Quod voveo ex animo: et in firma hac spe salvere te jubeo carum mihi caput.“ Und in dem 84. Briefe an Joannes Woverius. Tom. II. S. 206. „Ego ad Sapientiam primus vel solus mei aevi Musas converti: ego e Philologia Philosophiam feci.“ Dann in dem 39. Briefe an Janus Gulielmius. Tom. II. S. 29: „At in libro eo tuo, magnae mihi voluptati non semel interpositum judicium, de studio Sapientiae et Morum. Macte hac sententia! Obsecro enim, ut quid ista humanitatis studia tam ambitiose adfectamus, tantum propter ipsa? Abutuntur plerique ad malam et vanam pompam, ut scis, vere cum Appione illo cymbala quaedam inanis juventutis. Tibi melior, ut video et gratulor, mens: atque ut porro sit, quaeso et hortor.“ Dann Tom. IV. dissertatio VI. S. 465: „Ideo scite olim Cleanthes, interrogatus, cur olim inter paucos philosophantium, plures quam nunc inclaruissent? Τότε γὰρ, ἔφη, ἔργον ἠσκεῖτο, νῦν δὲ λόγος: „„Nam tunc opus ipsum exercebatur, nunc verba. Utinam nec hodie fiat! sed peccatur aliquid praecipientium vitio, qui nos docent disputare non vivere; aliquid discentium, qui propositum adferunt ad praeceptores suos, non animum excolendi, sed ingenium. Itaque quae philosophia fuit, facta philologia est““, an et cum Platone dicam, facta φιλοδοξία est? Ebenſo Erasmus (ich teile ſeine Worte mit aus Georg Müllers Briefen über das Studium der Wiſſenſchaften, Zürich 1817. S. 37 Anm.): „Das Studium der ſchönen Wiſſenſchaften iſt eine armſelige Beſchäftigung, wenn es ſich auf die Erlernung der Sprachen und der Altertümer beſchränkt und nicht zum Dienſte der Religion und der Wiſſenſchaften angewendet wird. Wozu doch ſoll ein Mann ſeinen Kopf mit lateiniſchen und griechiſchen Worten, mit Proſa und Verſen, mit alten Hiſtorien, Meinungen und Sitten anfüllen, wenn dieſes nicht dazu dient, ihn vernünftiger, geſitteter, klüger, tugendhafter und frömmer zu machen? Nur als Einleitung, als Schmuck, und als Dienerinnen für Studien von höherer Wichtigkeit ſollen dieſe Kenntniſſe angeſehen werden, nämlich der

Philosophie, der Gesetzkunde, der Politik, der Sittenlehre und Religion. Diese Wissenschaften vernachlässigen, und die Philologie über sie alle hinaufsetzen, wäre, als wenn man eine Stadt verbrennen wollte, um die Thore zu retten!"

71) Demgemäß verlangte auch Matth. Gesner in seinem zu Göttingen errichteten philologischen Seminar, daß die Mitglieder desselben hören sollten (Joh. Matth. Gesneri opuscula minora. Vratislaviae 1743. Tom. I. S. 72):

I. Eum qui cursus mathematicus vocatur, saltem Arithmeticae, Geometriae, Astronomiae, Cosmologiae, seu Astronomiae et Geographiae generalis, Mechanices denique, fundamenta fideliter discant.

II. Naturalem doctrinam rationibus et experimentis fundatam.

III. Historiam universalem, adjunctis, privata praesertim industria ejus duobus oculis, Geographia atque Genealogia.

IV. Partes Philosophiae reliquas; in quibus omnibus ipsi praeceptores sibi deligant licet, ita tamen ut ad jungendam cum rerum cognitione orationis elegantiam Jo. Augusti Ernesti v. cl. Initia doctrinae solidioris peculiari hora ab inspectore explicari audiant, vel potius ipso praesidente explicent, et disputationibus privatis singulis hebdomatibus excutiant. Vergl. damit Wolf in der folgenden Anmerkung.

72) Wolf in seinem Leben, beschrieben von Körte. 1. S. 207: „Die Seminaristen müssen aus den eigentlichen philologischen Studien ihr Hauptstudium machen; dabei aber andere zur Humanität gehörige Kenntnisse nicht aus der Acht lassen; namentlich nicht die verschiedenen Teile der Geschichte, die außer dem Kreise der Philologie liegen, die vornehmsten Teile der Philosophie, Mathematik und Physik, — so daß sie neben dem philologischen Kursus auch darüber eigene Vorlesungen zu besuchen haben. — — — Solche, die mehr Neigung zur Mathematik als zur Philosophie haben, oder mehr als zur allgemeinen Historie, müssen mehrere Teile jener Wissenschaft hören, damit es einst den Schulen auch nicht an Lehrern hierin fehle. Jeder aber muß in der Mathematik außer Math. pura besonders die allgemeinen Anfangsgründe der Astronomie und der Mechanik erlernen, soviel zur heutigen Aufklärung und zum Verständnis der alten Dichter nötig ist." Cousin, Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts. Altona 1832. S. 101: „Wie S.-Weimar ein Seminar für Schullehrer besitzt, so auch ein Seminar zur Bildung der Gymnasial-Professoren, Seminarium philologicum genannt. Dieser Titel deutet die Natur der dort gelehrten Gegenstände zur Genüge an. Es ist natürlich, daß er größtenteils alle die Fehler hervorbringt, welche ich Ihnen bei den Gymnasien bemerklich gemacht habe: die Anstalten sind zu philologisch, weil sie es ausschließlich sind. Man bildet weder Professoren der Mathematik, noch der Physik, der Naturgeschichte, der Philosophie. Daher ist man gezwungen, für diese Zweige Bewerber anzunehmen, welche kein Seminar besucht haben, und oft nicht die nötige Garantie darbieten, folglich sind diese Stellen oft nur mittelmäßig oder schlecht besetzt. Will man den Unterricht in der Mathematik und Philosophie auf den Gymnasien verbessern, so muß man dafür Seminare, wie das philologische, errichten, oder vielmehr ein Seminar zur Bildung von Professoren aller Zweige des Gymnasial-Unterrichts, d. h. eine Normalschule, wie die unserige." Derselbe S. 167: „Wie dem Elementarunterricht, so fehlt auch dem Gymnasialunterricht Grund und Boden, ohne eine besondere Lehrerbildungsanstalt. Wirklich giebt es eine solche Anstalt im Königreich Sachsen, wie im

Großherzogtume: es ist aber nur noch ein Seminarium philologicum, kann also nur Professoren der alten Litteratur bilden. Hier, wie in Sachsen-Weimar schreibe ich die Schwäche des mathematischen Unterrichts dem gänzlichen Mangel aller mathematischen Lehrvorträge in dem Seminar zu, aus welchem die Gymnasial-Professoren hervorgehen sollen."

73) Hagenbach, Encyklopädie: „Wir wollen damit nicht in Abrede stellen, daß die dialogische Form allerdings bei dem katechetischen Unterrichte ihren hohen, ihren eigentümlichen Wert hat, und daß sich eben durch dieses Dialogische die katechetische Wirksamkeit von der homiletischen unterscheidet. Allein die wahre Kunst des Gespräches besteht nicht nur darin, andere auszufragen (was bekanntlich eine höchst langweilige Konversation gewährt), sondern sich am gehörigen Orte auch wieder der Rede zu bemächtigen und etwas zu geben; und dies wird da noch um so mehr eintreten, wo doch eigentlich der Katechet der Gebende und der Katechumene der Empfangende sein soll. Zu dem aber kann in den Anweisungen über das Formelle die katechetische Theorie noch lange nicht vollendet sein." Vergl. Niemeyer im angef. Werke. 2. S. 36 ff. und S. 434 ff. Außerdem ist unter andern noch zu vergleichen der neunte Brief aus: Zehn Jahre aus meinem Schulleben, von einem vormaligen Schulmanne. Sulzbach 1833. S. hierzu Thrändorf, Kritische Betrachtungen über die Kunstkatechese. Pädagog. Studien, 1881, 1. Heft.

74) Mit unserer Ansicht stimmt sowohl in bezug auf das Katechisieren als auf den Religionsunterricht vollkommen überein: Kröger, Reisen durch Deutschland und die Schweiz. Leipzig 1833. Erster Band. S. 260: „Dagegen bin ich mit seiner (Pestalozzis) Ansicht vollkommen einverstanden, daß das eigentliche Katechisieren beim ersten Unterrichte in der Religion u. s. w., vorzüglich wenn er sich auf abstrakte Begriffe bezieht, oft nichts sei, als ein papageienartiges Nachsprechen unverstandener Töne; daß das Sokratisieren bei Kindern unmöglich sei, weil ihnen teils der Hintergrund der Vorkenntnisse, teils die äußeren Mittel der Sprachkenntnisse mangelten. Häufig sei es eine bloße Wort- und Satzanalyse, ein Wiedergeben vorgesagter oder halb angedeuteter, unverstandener Redensarten. In wenig Tagen gehe selbst das ungefähr Begriffene wieder verloren, und alle peinliche Mühe des Lehrers, nicht aus seinem Kunstgeleise gebracht zu werden, sei vergebens gewesen. Damit will ich indes das Katechisieren, besonders bei älteren Kindern, wodurch die Aufmerksamkeit, das eigene Nachdenken so sehr in Thätigkeit gesetzt wird, durchaus nicht verwerfen, glaube aber, daß eine Übertreibung und eine zu frühe Anwendung desselben nichts als Religionsschwätzer bildet, und wir daher beim Elementarunterrichte eine andere Methode zu ergreifen haben. Und da scheint mir die Lehrform Christi, der zwar nicht zu Kindern, aber doch zu Geistigarmen, zu Kindern am Geiste, redete, eher, als die Sokratische, zum Muster brauchbar, und ich hoffe, Sie werden, diese Gründe mit Ihren eigenen Erfahrungen vergleichend, die Ihnen liebgewordene katechetische Lehrform richtiger würdigen; sie nicht wie viele, eben darum, weil sie dieselbe nicht kennen, oder alle religiöse Bildung einseitig auf Gefühlserregungen beschränken, gänzlich beiseite setzen; aber auch nicht durch ihre alleinige Anwendung den höchsten Gegenstand des Unterrichts zu einer leeren Verstandesübung machen."

„Jesus lehrte nicht in abstrakten Begriffen, nicht durch künstliches Zersplittern derselben, sondern in anschaulichen Bildern und Gleichnissen, durch

kurze, kräftige Sentenzen, nicht durch dialektische Beweise und Schlüsse, noch in systematischer Ordnung, sondern durch Beziehung und Berufung auf die vorhandenen religiösen Elemente, durch sein Beispiel und durch Hinweisung auf Natur und Menschenleben. Seinem Beispiel soll auch der Lehrer beim ersten Religionsunterrichte folgen, denn die Religion ist erst als Gefühl, dann als Gefühl und Begriff, endlich als Gefühl und Idee zu behandeln. Hat das elterliche Haus jene Gefühle der Liebe u. s. w. in dem Herzen der Kinder angeregt und auf Gott, den Vater im Himmel, der unendlich mehr liebt und mehr wohlthut, als Mutter und Vater, hingelenkt, und jedes Ereignis des Lebens auf Gott bezogen, so führe die Schule diese Ahnung einer höheren Welt, diese religiöse Weltansicht weiter aus, zeige in der biblischen Geschichte den Gang der göttlichen Weltregierung in den Schicksalen ganzer Völker und einzelner Menschen, entwickele aus ihr die hauptsächlichsten Wahrheiten des Glaubens und der Pflicht, und bringe diese endlich durch eine gründliche und systematische Darstellung der Lehren des Christentums zur Einheit, zu einer klaren Übersicht des Ganzen. Dabei verfehle der Lehrer nicht, durch die Würde, mit welcher er von Gott und seinem Worte spricht, durch Gesang oder Gebet, welche die Unterredung zuweilen unterbrechen, durch Ermahnung und freundlichen Zuspruch auf das religiöse Gefühl hinzuwirken, und durch Rücksichtsnahme auf das Leben, die guten oder bösen Eigenschaften der Kinder, durch Beispiel und Gewöhnung in der Anwendung des Erkannten und Empfundenen den Willen der Kinder zu guten Entschlüssen und zu rechtschaffenem Handeln zu leiten." Vergl. Katzer, Die Methode Christi. Pädagog. Studien, 1886, 2. Heft.

75) Zum Vergleich hiermit bieten wir Klumpp, Die Gelehrtenschulen. Stuttgart 1829. S. 300, indem das hier Gesagte in manchen Punkten noch als Kommentar zu unserer Anordnung dienen kann. „Dieser Kursus darf nämlich, wie natürlich, nicht bloß die Theorie geben, sondern, was beinahe noch wichtiger ist, in Verbindung mit der ersteren, und damit sie ins Leben trete, zugleich auch die Anwendung, d. h. das Beobachten fremden Unterrichtes sowohl, als eigene Versuche. Er bedarf also einer Musterschule, deren Mangel auch durch die schönsten Theorien und die gründlichsten Vorträge nicht ersetzt werden kann. Der rechte praktische Takt kann nur durch das Leben selbst, durch Muster und Vorbilder und eigenes Versuchen erworben werden. In der Anwendung kommt vieles auf die rechte Benutzung von Zeit und Umständen an, es giebt da so viele kleine Hindernisse zu beseitigen und Vorteile zu benutzen, welche in Büchern und vom Katheder aus nun einmal nicht mitgeteilt werden können, und an welche zumal der Neuling gar nicht denkt, wenn er sich nicht selbst versucht, die er aber, sich selbst überlassen, oft erst nach jahrelangen Versuchen und Mißgriffen findet, so daß der Besuch einer solchen Musteranstalt von der größten Wichtigkeit ist. Ist nun die Universität in einer größeren Stadt, wo eben damit auch die Schulen ausgedehnter sind, und über größere Hilfsquellen zu gebieten haben, so werden am natürlichsten und willkommensten diese herbeigezogen, und das Lehrerpersonal auch für diesen Zweck benutzt, und deswegen auch mit dieser Rücksicht gewählt werden müssen." ....

„Die Bestimmung desselben (jenes Kursus) ist demnach eine doppelte: erstens, den Kandidaten die Theorie der Pädagogik zu geben, und zwar durch

den Besuch von Vorlesungen sowohl als durch eigenes Studium und die Beobachtung in den Anstalten, wiewohl wir diese soeben vielleicht mit mehr Recht zum praktischen Teile gerechnet haben; zweitens aber diese Theorie anwenden zu lehren durch eigene Versuche und dahin einschlagende Ausarbeitungen." S. 303: „Ebenso natürlich finden wir die schon oben bemerkte Forderung, daß mit dem Besuche dieser Vorlesungen das eigene Studium pädagogischer Schriften in stete Verbindung gesetzt werde. Eine Aufgabe für den Vorsteher wird dabei die sein, daß er durch Rat und Nachweisung auch auf diese Privatstudien Einfluß zu gewinnen suche, und sie zugleich als Stoff zu eigenen Ausarbeitungen der Kandidaten benutze."

„Damit nun aber diese Theorie ins Leben trete, steht sie in Verbindung mit einem praktischen Kursus an den wissenschaftlichen Unterrichtsanstalten der Stadt. Es wird nämlich die Einrichtung getroffen, daß sämtliche Kandidaten während dieses pädagogischen Jahreskursus, z. B. das Gymnasium in seinen verschiedenen Klassenabteilungen vom ersten Elementarunterrichte an durch alle Stufen hindurch besuchen, teils um zu beobachten, teils um sich selbst zu versuchen, zu was auch diejenigen gehalten sein müßten, welche sich vorzugsweise für den höheren Kursus vorbereiten, da auch für diese eine aus eigener Anschauung gewonnene Übersicht über das Ganze, und namentlich eine nähere Bekanntschaft mit dem Zustande, der Behandlung, den Anforderungen und Schwierigkeiten der unteren Klassen in mehr als einer Beziehung wichtig ist, um so mehr, als aus ihrer Mitte meist die Vorstände größerer Anstalten genommen werden. Nur wird es bei diesen Schulbesuchen angemessen erscheinen, daß jeder in irgend einer Klasse jeder Hauptstufe länger verweile, um mit dem Lehrer und den Schülern, ihrer Eigentümlichkeit und Behandlungsweise etwas näher bekannt zu werden, und ein sichereres Urteil darüber zu gewinnen."

„Eben in diesen ihnen bekannteren Klassen nun werden sie am zweckmäßigsten auch ihre eigenen Lehrversuche anstellen. Es muß so berechnet werden, daß sie in jedem Unterrichtsgegenstande, und zwar in allen wichtigeren Unterabteilungen desselben auf jeder Hauptstufe unter der Aufsicht des Vorstehers sich einigemale selbst versuchen. Durch dieses Besuchen der Schulen und die eigenen Versuche erhalten sie nun gewiß die beste Gelegenheit, die ihnen gegebene Theorie in der mannigfaltigsten Anwendung nach den Altersstufen der Schüler sowohl, als nach den Eigentümlichkeiten der verschiedenen Lehrer zu beobachten, zu vergleichen, zu prüfen, selbst anzuwenden, und so erst für ihren Beruf sich vollends gründlich vorzubereiten. Hier hat aber auch der Vorsteher die beste Veranlassung, Theorie und Praxis, die sich so oft zu widersprechen scheinen, zu vermitteln, und die jungen Männer ins wirkliche Leben einzuführen. Hier endlich werden die Letzteren erst recht in den Stand gesetzt werden, die mancherlei Schwierigkeiten, welche dem Lehrer und Erzieher im Wege stehen und seine Wirksamkeit hemmen, kennen zu lernen, und sich gegen die Mutlosigkeit zu wappnen, welche so leicht den Neuling ergreift, wenn er solche Entdeckungen erst im Amte macht."

„Man könnte fragen, ob diese fortgehenden Besuche der Kandidaten, sowie noch mehr ihre eigenen Versuche nicht störend für Lehrer und Schüler eingreifen werden? Wir glauben es verneinen zu können. Einmal wird es während des ganzen Jahreskursus jede Klasse der Schule wohl nur eine ver-

hältnismäßig kürzere Zeit treffen, zumal wenn immer mehrere Kandidaten ihre Besuche zugleich machen; sodann aber mag es allerdings manchen Lehrer je nach seiner Eigentümlichkeit vielleicht anfangs in seiner Unbefangenheit etwas stören, allein dies wird verschwinden, sobald er sich einmal in die Sache eingewohnt hat." (Aus eigener vielfacher Erfahrung können wir versichern, daß solche Besuche der Unterrichtsstunden keineswegs für die Schüler störend sind, sondern in vieler Beziehung außerordentlich vorteilhaft. Die Schüler gewöhnen sich gar leicht an das Beisein fremder Personen, verdoppeln ihre Aufmerksamkeit und ihren Fleiß, um nicht im schlechten Lichte dazustehen, und verlieren Befangenheit und die Scheu, in Gegenwart fremder Personen ihre Kenntnisse und ihre Denkkraft an den Tag zu legen, was gewiß für einen großen Gewinn zu achten ist.) Wir lassen Klumpp fortfahren: „Die nicht zu vermeidende Kritik, die jeder Lehrer von den ihn beachtenden Kandidaten zu gewarten hat, wird der tüchtige und gewissenhafte Mann nicht fürchten; denn gerade die mancherlei Schwierigkeiten des Lehramtes, mit welchen die Kandidaten zu gleicher Zeit bekannt werden, und die sich zum Teil an ihren eigenen Versuchen am auffallendsten fühlen werden, müssen sie notwendig zugleich bescheiden und billig in ihren Urteilen machen, eine Rücksicht, die namentlich auch der Vorstand bei ihrer Leitung immer zu nehmen haben wird; zugleich wird jeder für seinen Beruf eingenommene Mann gewiß gerne die Gelegenheit benutzen, diesen erst zu bildenden Lehrern auch mit seinen Erfahrungen und seinem Rate an die Hand zu gehen, während endlich eine solche Beobachtung für den minder Tüchtigen, den Bequemen, den Ungewissenhaften eher als wohlthätiger Sporn wirken wird."

„Das eigene Unterrichten der Kandidaten aber wird ja nur in den Klassen stattfinden, in welchen sie sich länger verweilen, dadurch mit der Behandlungsweise des Lehrers, sowie mit den Kenntnissen und dem sittlichen und gemütlichen Stande der Schüler etwas mehr bekannt sind, und somit eher nützlich selbst Anteil nehmen können, zumal da es in der Regel nur unter Aufsicht geschehen wird."

„Neben diesen Lehrversuchen wird übrigens die Selbstthätigkeit der Kandidaten doch auch noch auf eine andere Weise in Anspruch genommen, und es werden ihnen eigene Ausarbeitungen über allgemeine und spezielle Gegenstände ihrer Studien angemutet werden können, damit das, was aufgefaßt wird, wie es übrigens von diesem Alter und den vorhergegangenen wissenschaftlichen Studien nicht anders erwartet werden kann, auch selbstthätig verarbeitet, und zum freien Eigentume umgewandelt werde, zugleich aber auch einen Maßstab zu ihrer Beurteilung biete."

„Neben anderem Stoffe wird dazu eben auch der Besuch der Musteranstalten benützt werden müssen. Jeder Kandidat müßte nämlich gehalten werden, was der eifrige schon von selbst thun wird, sich seine Beobachtungen über Methode und die mancherlei Vorfälle des Schullebens in sittlicher und disziplinarischer Hinsicht, besonders aber spezielle Beurteilungen einzelner Schüler in den ihm bekannteren Klassen, zum Teil mit Vorschlägen über ihre Behandlung, immer zu Hause zu notieren, und dies von Zeit zu Zeit, in Übersichten zusammengefaßt, dem Pädagogen vorzulegen. Diese speziellen Beurteilungen besonders wären eine gewiß höchst zweckmäßige, wenngleich nicht leichte Aufgabe, und werden den Beobachtungsgeist und pädagogischen Takt

des Kandidaten ebenso sehr üben, als sie dem Vorstande Gelegenheit gäben, teils jenen kennen zu lernen, teils angemessene Berichtigungen und Belehrungen anzuknüpfen. Um übrigens die letzteren Arbeiten noch fruchtbarer zu machen, müßten sie auch dem mit seinen Schülern genauer bekannten Lehrer selbst zur Prüfung und Berichtigung vorgelegt werden."

76) Wir führen hierbei die diesen Punkt betreffende Verordnung in dem von Gedike gestifteten pädagogischen Seminar an. „Gesammelte Schulschriften" 2. S. 116: „Es wird vorausgesetzt, daß jeder dieser Schulamtskandidaten nicht nur schon einen seiner Bestimmung angemessenen Fonds von gelehrten sowohl als populären Kenntnissen besitze, sondern nun auch fortgesetzt sich bestrebe, seine Kenntnisse immer mehr mit Hinsicht auf seinen künftigen Standpunkt zu erweitern und zu verbessern. Und obgleich jeder derselben, wie sich von selbst versteht, die natürliche Freiheit behält, irgend einem Fache der Gelehrsamkeit seinen besondern Fleiß zu widmen, um darin etwas Vorzügliches zu leisten: so wird doch auch erwartet, daß keiner irgend einem Fache mit so ausschließlicher Vorliebe alle seine Zeit und Kräfte widme, daß er darüber alle anderweitigen, einem überall brauchbaren Schulmanne nötigen gelehrten Kenntnisse versäume, und durch solche Disproportion und Einseitigkeit seines Studierens sich selbst unfähig mache, dereinst als Schulmann in mehr als einem Fache und auch in solchen Kenntnissen, die gerade nicht mit seinem Lieblingsfache unmittelbar zusammenhängen, mit Nutzen unterrichten zu können."

77) Friedr. Aug. Wolf, Über Erziehung, Schule, Universität. Quedlinburg und Leipzig 1835, S. 257: „Nimirum eam docendi rationem initam olim maxime fuisse constat, neque a philosophis solum, sed et ab aliarum rerum magistris, ut ea, quae pro futura putarent junioribus ad ingrediendam rectam viam studiorum, liberiore et familiari sermone cum iis communicarent, more cum vitae consiliis, quae tum erant, utique conjuncto. His vero postea mirum in modum mutatis atque aliis prope factis, multas ob causas, nec eas leves, inducta est haec compositi sermonis perpetuitas, qua iis, qui audiunt, ita consulere student docentes, ut, nisi in primis adhuc elementis haereant, fructum satis magnum inde percipere liceat. Confluunt sic hodie auditoria nostra majores simul auditorum coetus, habentque opportunitatem sibi oblatam, quaecumque magno saepe doctorum studio, labore virgiliisque parata sunt, breviore tempore ac faciliori proprio negotio arripiendi et ad usus vitae reponendi. Contra facile intelligitis, quanto majore cura animique intentione discentibus tum opus fuerit, quum ii non tam excipere ab aliis excogitata, quam ipsi una cum magistris res investigare deberent. Verum nemo etiam dubitet, quin huic operae commoda responderint haudquaquam levia. E quibus hoc imprimis memorabile est, quod ita semper copia esset, quae quis didicisset, coram doctore exponendi, et in iis apte distincteque disserendis ingenii vires periclitandi, quo statim doctrina omnis ad exercitationem referretur. Et raris hanc quoque ob causam ista aetate hoc doctorum genus prodiisse videtur, quorum praeclara scilicet sapientia, si quando in publico spectari cogatur, miserabiliter obmutescat, quique seu diffidentia sui seu pudore rustico impediti nihil ex sese promant, atque, ut Aspendius olim citharista, omnia intus canunt."

„Atqui ne in his rebus conditionem nostram inferiorem, Vos autem egregia illa opportunitate omnino exclusos esse putetis, sapienter nunc insti-

tutum est, ut utriusque rationes velut temperamentum adhibeatur a doctoribus, dum ii praeter perpetuas recitationes ejusmodi exercitationibus quoque vacant, in quibus quisque ea, quae in illis recondiderit, in usum mox conferre ac disputandi liberiusque disserendi facultatem comparare possit. Ne itaque, reformidetis nomina examinatoriarum et disputatoriarum lectionum, quas Vobis offerimus, allaturas Vobis utique praeclara adjumenta, non ad dicendum modo, sed etiam ad melius et subtilius de rebus ipsis judicandum. Atque ut homines rei faciendae et augendae intenti facere solent, qui loculos suos subinde excutiunt, ut videant, quantum manserit nummorum, quantum effugerit; idem Vobis faciundum putate, neque credite, stabiles opes esse ac Vestras, quae, quantacumque assiduitate ex ore docentium exceptae, indigestae in arculis occultantur inque aliorum notitiam adduci refugiunt."

78) Schwarz, Die Schulen, S. 361: „Hiermit besteht denn auch die Freiheit des Unterrichts, welche in der neuesten Zeit sogar zu einem Geschrei geworden ist. Das Volk pflegt bei solchen Worten etwas zu fühlen, das die Natur mit gutem Recht verlangt, aber zugleich mit Anmaßungen und falschen Begriffen zu vermischen. Die Freiheit ist überall eine herrliche Sache, aber die Frechheit überall eine heillose. Der Unterricht der Jugend ist dann recht frei, wenn er frei macht, und er macht recht frei, wenn er wahrhaft bildet; anders lassen wir ihn nicht gelten. Wir gestatten es niemandem, die Jugend zu verderben, und das dürfen weder Eltern noch Obrigkeiten. Gesetzt ein Lehrer unterrichtete in der Kunst zu stehlen, in mancherlei Arten des Betrugs, in Befriedigung der Wollust, in der Giftmischerei u. s. w., so müßte er augenblicklich wegen einer solchen verbrecherischen Unternehmung festgenommen werden. Ist denn aber der Lehrer, welcher den Samen der Unsittlichkeit und des Unglaubens in die Seelen der Kinder streut, nicht ebenfalls einer, der die Jugend verdirbt, und darf man ihm diese Seelen übergeben? Und derjenige, der als Betrüger auftritt, wenn er den Schein von Unterrichten gewährt, aber nicht zu leisten im stande ist, was er verspricht, soll ihm die Obrigkeit dieses Handwerk zulassen, so daß Eltern und Kinder um Geld und das, was noch unendlich mehr ist als Gold, betrogen werden? Es kann keinem Zweifel unterworfen sein, daß eine solche Freiheit des Unterrichts nicht gestattet werden dürfe, worin die Jugend preisgegeben wäre, und wer solche verlangt, schreit nach Zügellosigkeit und Frechheit. Kein Staat darf sie dulden, denn sie zerstört ihn selbst und der Menschheit heiligstes Recht; die Kirche muß ihr widerstehen, weil das Wehe über jeden ausgesprochen ist, der das Kind zum Bösen verleitet; die Eltern müssen aufmerksam gemacht werden, damit sie ihr Kind nicht einem Seelenmörder übergeben. Es ist also notwendig, daß das Volk diejenigen kenne, die würdig oder unwürdig sind, Unterricht zu erteilen, und darum ist es das Recht und die Pflicht des Staates, das Lehren der Jugend nicht unbedingt freizustellen, sondern jedem, der sich dazu anbietet, erst diese Freiheit zu bewilligen. Das ist keine Beschränkung in dem Bildungsgeschäfte, sondern vielmehr eine Bedingung, ohne welches dasselbe gar nicht bestehen kann; es ist das notwendige Mittel zur wahren Freiheit des Unterrichts." Das französische Unterrichtsgesetz, übersetzt von Dr. Kröger, S. 8: „Sie werden es mit der Kommission der letzten Sitzung einsehen, daß eine Fähigkeitsprobe dessen, der sich der Jugendbildung unterzieht, ebenso wenig eine Beschränkung der Freiheit des Unterrichts ist, als die ähnlichen Fähigkeitsbeweise, welche man

von dem Advokaten, Ärzte und Apotheker verlangt. Das Geschäft des Jugendlehrers ist in gewisser Beziehung ein Gewerbe und soll deshalb völlig frei sein; es ist aber, wie das Geschäft des Advokaten oder Arztes, nicht allein ein Gewerbe, sondern eine delikate Amtsverrichtung, für welche man Bürgschaft verlangen muß." Hiermit verbinden wir die von Kröger hinzugefügte Bemerkung: „Eine Freiheit des Unterrichts, die jedem erlaubte, nach Belieben eine Schule anzulegen, ohne durch eine strenge Prüfung seine Fähigkeit in geistiger und sittlicher Hinsicht bewiesen zu haben, wäre nicht Freiheit, sondern Zügellosigkeit. Weniger, als hier gefordert wird, darf nicht verlangt werden. Verlangt man doch von einem Handwerker, daß er seine Lehrjahre gut benutzt und durch ein Meisterstück seine Fähigkeit bewiesen haben soll, ehe er sein Geschäft treiben darf: „„Ein verdorbener Schuh ist aber kein so großes Unglück, als ein verdorbenes Kinderherz oder ein verkehrter Verstand."" —

Pölitz bestimmt, Erziehungswissenschaft 2. S. 23: „Das Oberschulkollegium darf außer den öffentlichen Instituten durchaus keine Winkelschulen — selbst nicht von geprüften Schulamtskandidaten — dulden, vielmehr müssen diese bei harter bürgerlicher Ahndung aufgehoben werden. Wo sich demungeachtet eine große Anzahl lehrfähiger Kinder ohne Lehrer findet, muß das Kollegium Anstalten zur Einrichtung neuer Schulen oder zur Anstellung mehrerer Lehrer in den bereits vorhandenen treffen. — Selbst die Privaterziehung in Familien muß unter der Aufsicht jenes Kollegiums stehen. Es ließe sich überhaupt staatsrechtlich darthun, daß eigentlich alle Privaterziehung in öffentliche verwandelt werden sollte, und daß es sogar der Vorteil der Eltern wäre, ihre Kinder in gutorganisierte öffentliche Institute zu geben; aber will der Staat nicht zu gewaltsam in die bisherigen Formen eingreifen, so kann er wohl die Privaterziehung verstatten, nur muß er sie durch folgende Modifikationen unter seine Aufsicht ziehen." In den zwei letzten von den vier angeführten bestimmt Pölitz, daß nur solche Privaterzieher von einer Familie gewählt werden dürfen, die in einem Seminar gebildet sind und von hier eine Censur mitbringen, und zweitens, daß jeder Hauslehrer halbjährlich dem Bezirksinspektor eine Angabe seiner Lehrgegenstände und Lehrbücher und seiner Methode u. s. w. machen müsse, vergl. S. 64. Dann fährt er fort S. 24: „Daß aber dem Staate dieses Recht der Oberaufsicht über die Privaterziehung zukomme, erhellt schon daraus, weil er die Rechte aller zum Staatsvereine verbundenen Mitglieder garantiert. Besonders muß er sich daher der Rechte der Kinder annehmen, die in der Periode ihrer Unmündigkeit dieselben noch nicht selbst geltend machen können. Kinder aber haben das Recht, von ihren Eltern eine angemessene Bildung und Vorbereitung auf ihre künftigen Verhältnisse zu erwarten. Wird diese von den Eltern den Kindern nicht erteilt, oder kann sie ihnen wegen Armut nicht erteilt werden, so tritt der Staat in die Mitte. ..." —

Hierin hat die bayrische Regierung 1806 eine gar nicht genug zu rühmende Anordnung gemacht, indem sie jede Lehranstalt unter die Aufsicht der Oberschulkommissariate stellt und verlangt, daß jeder Hauslehrer geprüft und mit einem Zeugnis versehen sein muß, und nur mit Erlaubnis der Regierung angenommen werden darf. Auch nach einer königl. schwedischen Verordnung muß jeder Hauslehrer Pädagogik und Didaktik gehört haben und vor dem Antritte seines Berufs gehörig geprüft worden sein. Horn's Magazin 1. 2. St. S. 101.

79) Dergleichen Mitteilungen der Leistungen solcher Institute hält unter

andern auch Cousin für zweckmäßig, Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts, Abt. 1. S. 105: „Die polytechnische Schule hatte sonst, und ich glaube noch jetzt, ihr Journal. Ich habe schon lange die Idee einer ähnlichen Bekanntmachung der Arbeiten der Zöglinge und Lehrer unserer Normalschule in Paris. Ich werde nach meiner Rückkehr Ihnen meine Ansichten darüber vorlegen." Und derselbe S. 122: „Für unsere Normalschulen müßten statt der ganzen Stipendien halbe und dreiviertel eingereicht werden, oder wenn man einige ganze beibehalten will, so sollten sie für die zwei oder drei Ausgezeichnetsten bestimmt, und die Arbeiten der Schüler unter Aufsicht des Direktors öffentlich bekannt gemacht werden."

Pölitz, Die Erziehungswissenschaft, Tl. 2. S. 14: „Das Staatsvermögen kann nicht zweckmäßiger angewendet werden, als wenn ein Teil desselben der zeitgemäßen Organisation und Unterhaltung des Erziehungswesens bestimmt wird." Demnach soll der Staat seine Summen verwenden dazu, „daß Seminarien für die verschiedenartigen künftigen Berufsverhältnisse der Lehrer in Land-, Bürger- und Gelehrtenschulen angelegt werden." Van Heusde, Briefe u. s. w. S. 159 u. s. f.: „Es ist eine vortreffliche, eine höchst nützliche notwendige Wissenschaft, die Staatsökonomie; aber soll sie dem Staate wahrhaft ersprießlich sein, so darf sie ihre Grenzen nicht überschreiten, sich auf Dinge nicht erstrecken, die nicht mehr wirtschaftlich sind, sondern sie muß Ökonomie bleiben. Manchen Hausvater hört man sagen: „„meine Sachen erhalte ich in Ordnung und kein Pfennig darf verschwendet werden, aber, was meine Kinder betrifft, ich würde mich ausziehen, um ihnen eine gute Erziehung zu geben."" Das ist Sprache, die dem Herzen wohlthut; und so gehts mit Staaten. Kein Geld macht eine Nation reich, keine Ausgaben arm; aber giebt man ihr eine gute Erziehung, damit sie Betriebsamkeit und Kenntnis und vorzügliche Geschicklichkeiten mit Charakter besitze, dann ists nicht zu berechnen, was die Ausgaben eintragen; tausend Prozent! gleichwie es ebenfalls nicht zu berechnen ist, wie arm und verdorben ein Volk werden muß, dessen Erziehung man aus Kargheit und verkehrter Berechnung verwahrloset. So sprechen unsere hochweisen Ökonomen; allein so denkt und rechnet, so handelt unsere Regierung, und an ihrer Spitze unser König. Wie viele Gelder wurden nicht schon in diesen dreizehn, vierzehn Jahren auf unser Schulwesen, besonders auf unsere Universitäten, verwendet? — Noch einmal: an Einsicht in die Sache fehlt es den Menschen mehr, als an gutem Willen; sähen sie das wahre Interesse des Landes etwas tiefer ein, ganz anders würden sie vom öffentlichen Unterrichte denken und reden. Man hört Politiker beständig vom Zwecke des Staates reden, und nicht ohne Grund; denn nichts ist in der ganzen Staatskunst von höherem Belange. Bei vielen aber beschränkt sich jener Zweck auf die Blüte des Staates, wie man es nennt, d. h. auf die allgemeine Wohlhabenheit. Dieser Zweck kann mir nun nicht gefallen; denn aus Menschen bestehen die Staaten, und des Menschen Bestimmung wird man doch nicht darin setzen, daß er wohlhabend, reich und vermögend sei? Andere sagen, und das gefällt mir besser: der Zweck ist einfach dieser, daß einem jeden Individuum seine individuelle Freiheit im Denken und Handeln gesichert werde; ohne dieses kann keine Thätigkeit, keine Betriebsamkeit, auch keine Wohlhabenheit im Staate sein. Gut gesehen, aber nicht gut ausgedrückt! Das ist der Zweck der Gesetzgebung, nicht aber der des Staates. Diesem ist dieses vielmehr Mittel oder

notwendige Bedingung, einen Zweck zu erreichen, als der Zweck, die Bestimmung selbst; und betrachtet man auch den Staat als einen gegenseitigen Bürgerverein, so kann dennoch die Absicht eines solchen Vereins nicht so eingeschränkt sein. Viel höher, Freund, ist der Zweck des Staates, und über alle Gesetzgebung erhaben; er ist dieser: daß der Staat, sowie jeder Mensch, das werde, was er sein soll, und dieses ist, zuerst, wer kanns leugnen? daß er gut, vernünftig, sittlich, und dadurch selbständig werde und bleibe; alles Übrige ist entweder Mittel dazu, oder Folge davon. Und fragt man, wie jener Zweck zu erreichen sei? er ist, wie ich gesagt habe, über alle Gesetzgebung erhaben; denn Gesetze können mir nicht vorschreiben, wie ich leben und handeln soll, oder, weg ist meine individuelle Freiheit; sie sollen mir nur jene Freiheit verbürgen; der Staat aber, der Staat selbst, muß aus und durch sich selbst jener hohen Bestimmung Genüge leisten, und das wohl hauptsächlich durch Leitung und Förderung des öffentlichen Unterrichtes, jenes allgewaltigen Mittels zur Förderung und Befestigung der Sittlichkeit einer Nation. Ich verstehe hier unter dem Staate zuerst die Regierung desselben, wie sie auch zusammengesetzt sein möge, zugleich aber die Nation selbst, worin jeder, der dem Guten vorstehen kann, dieses freiwillig thun sollte, wie es bei uns bis zum heutigen Tage stattgefunden hat, und fortwährend stattfinden wird, wenn man nur jene freiwilligen Bemühungen so vieler, der Schulaufseher vornehmlich, fördert und unterstützt, und durch keine neuen Maßregeln, die jedermann zuwider sind, hindert. Wo auf diese Weise der Unterricht sowohl den Einwohnern selbst, als der Regierung am Herzen liegt, wo er gegen allen schädlichen, sittenverderbenden Einfluß geschirmt wird, und wo von Landes wegen dafür keine Gelder geschont werden, da, sage ich, bestrebt sich der Staat, seinem Zwecke, seiner hohen Bestimmung Genüge zu leisten; und, ist die Nation in ihrer Anlage gut, bringen die Gesetze auch einen jeden in den Stand, frei und ungehindert, alles, was er fürs Gute vermag, zu thun, dann füge ich hinzu: glücklich die, welche Bürger dieses Staates sind, in diesem kann man zur Blüte und Wohlhabenheit auf die rechte Weise gelangen! Sehen Sie da Grundsätze, Freund, aus der alten, echt griechischen Staatskunst entlehnt, und Grundsätze zugleich, wonach unsere schlichten Vorfahren, ohne vom Zwecke des Staates viel zu reden, handelten, als das Land bei uns den Akademien, und jede Stadt den Gymnasien und niederen Schulen alles reichlich spendete."

80)

A. Aus Herbarts pädagogischem Seminar in Königsberg.*)

1. Ein Bericht Herbarts an die Sektion des Ministeriums des Innern für den öffentlichen Unterricht.

Ew. Hochwohlgeboren und das hochverordnete Curatorium haben nach Empfang meines Jahresberichtes und der Beilagen noch die Abschrift eines

*) Abgedruckt aus Nr. 4 und 5 des Pädagog. Korrespondenzbl. Leipzig 1881. Weitere bisher ungedruckte Mitteilungen über das herbartische Seminar wird die neue Herbart-Ausgabe von Dr. Kehrbach (Langensalza, Beyer u. S.) bringen. Vergl. Willmann, Herbarts Pädag. Schriften, I, 11: Aus der Göttinger Pädag. Gesellschaft und II, 12: Aus dem Königsberger Pädag. Seminar.

Aufsatzes vom Jahre 1821 erfordert, welcher damals als Reglement für das pädagogische Seminar vorläufig war entworfen worden. Allein von meiner dem hochverordneten Curatorio zu jener Zeit überreichten Handschrift habe ich keine Kopie. Es findet sich unter meinen Papieren nur der erste Brouillon zu jenem Aufsatze; der im wesentlichen mit letzterem übereinstimmen wird, und durch keine entgegengesetzte Vorschrift kann verworfen sein, da sich die hohen Behörden zu jener Zeit auf die einzelnen Punkte meines Entwurfes nicht einließen. Die Abschrift habe ich die Ehre, hiermit in Ermangelung eines besseren zu überreichen.

Ferner wird von Ew. Hochwohlgeboren und dem hochverordneten Curatorio mir der Auftrag erteilt, die Bemerkungen anzugeben, zu welchen die bisherige zehnjährige Erfahrung veranlasse. Hier öffnet sich ein weites Feld; aber meine Gesundheitsumstände, worauf in der verehrlichen Verfügung vom 29. April Rücksicht genommen ist, werden mir kaum erlauben, nur das Nötigste bemerklich zu machen.

Zuvörderst muß ich mich noch heute zu den nämlichen Grundsätzen bekennen, von denen ich in früherer Zeit ausging. Meine Allgemeine Pädagogik kam noch zu Göttingen im Jahre 1806 heraus. Ihr lagen schon damals die ersten Hauptbegriffe der Untersuchungen zum Grunde, die ich teils bald darauf in meiner praktischen Philosophie, teils erst neuerdings in zwei weitläufigen Werken über Psychologie und Metaphysik bekannt gemacht habe. Umgekehrt ist auch meine Psychologie in der letzten Überarbeitung großenteils durch das damals im besten Gange befindliche Seminar bestimmt worden.

Was insbesondere die Einrichtung des Seminars anlangt, so kann ich auch hierin nicht von meiner früheren Meinung abgehen. Denn von den vier Arten einer solchen Einrichtung — indem entweder nur Aufsätze pädagogischen Inhalts geliefert und korrigiert, — oder einzelne Lehrstunden zur Übung gegeben, — oder feste Schüler, die ihren Unterricht im Seminar bekommen, — oder feste Zöglinge, die im Seminar wohnen und leben, von den Seminaristen aber Unterricht und Aufsicht erhalten, angenommen werden — von diesen vier Arten sind die ersten drei sämtlich offenbar ungenügend, indem sie das Erziehungsgeschäft nicht vor Augen stellen können. Dieses leistet allein die vierte, von mir seit 1818 im Seminar befolgte, und — wenn auch mit abwechselndem Glücke, doch wenigstens bis diesen Augenblick im Gange erhaltene Einrichtung. Je mehr nun in neuerer Zeit der Glanz des gelehrten Unterrichts blendend geworden ist, desto nötiger erachte ich die Hinweisung jüngerer Pädagogen auf die Zucht ohne Härte, auf die Lebensordnung ohne Pedanterie, welche ein Seminar nicht zeigen könnte, wenn es nicht zugleich Erziehungsanstalt wäre. Hat ein junger Pädagog so etwas nicht vor Augen gehabt, ist er in gar zu gedrückten, in mangelhaften häuslichen Verhältnissen herangewachsen: so kann er ein gelehrter Schulmann werden, ja ein Schuldirektor, — ohne je etwas von Erziehung zu begreifen.

Wenn aber auch die vierte Art, nach welcher dem pädagogischen Seminar eine (wie immer kleine) Erziehungsanstalt zum Grunde liegt, die einzige ist, die etwas Genügendes ergeben kann: so ist damit nicht gesagt, daß sie leicht zu ihrer ganzen Ausbildung gelangen könnte. Im Gegenteil. Der Gegenstand ist so voll von Schwierigkeiten, als er wichtig ist; und bei der nötigen Eile und Kürze werde ich ihn nur obenhin behandeln können.

1) Der Direktor des Seminars bekommt eine geteilte Verantwortlichkeit zu tragen, nämlich wegen der Seminaristen und der Zöglinge.

Darum muß die Anzahl der Zöglinge nicht größer sein, als eben nötig, um den Seminaristen die nötige Mannigfaltigkeit der Arbeit zu gewähren.

2) Ungeschickte Seminaristen verderben den Unterricht oft so sehr, daß alle Thätigkeit des Direktors ihn nicht wieder in Ordnung bringen kann.

Darum müssen Gehilfen, die selbst Seminaristen waren, dem Direktor zur Seite stehen. Dr. Taute leistet mir jetzt die nötige Hilfe; möchte sie früher stattgefunden haben!

3) Der bloße akademische Lehrer hat nicht Autorität genug über Studierende, — (commilitones!) die freiwillig bei ihm im Seminar Übung suchen.

Dieser Fehler wurde in Hinsicht meiner gehoben, indem ich ins Provinzial-Schulkollegium gesetzt wurde. Aber die üblen Folgen des Mangels an Autorität waren schon eingewurzelt und konnten sich nur allmählich verlieren.

4) Das Vertrauen des Publikums zu einer Anstalt, deren Lehrer nur Studierende sind, ist so gering, daß meistens erst dann, wenn Verlegenheit entsteht, wo man einen Knaben lassen sollte, die Anstalt gewählt wird. Daher ist so oft an den dargebotenen Zöglingen irgend etwas auszusetzen; bald Mangel an Fähigkeit, bald Körperschwäche, bald ein Übermaß von Leichtfertigkei u. s. w.

Dies ist der allerschlimmste Punkt. Die mögliche Hilfe werde ich am Ende bezeichnen, wie sie mir aus meiner Erinnerung vorschwebt.

5) Wegen der Vorbereitung und Auswahl der Seminaristen ist manches bedenklich.

a) Billig soll der eintretende Seminarist Pädagogik gehört haben, oder doch eben jetzt hören. — Es kommt aber darauf an, wie er höre und merke. Es fehlt gar nicht an Beispielen, daß Studierende, die den Vortrag der Pädagogik recht unterhaltend zu finden schienen, hintennach nicht die geringste Spur des Eindruckes und vollends des Wissens zeigen können.

Und doch muß ich hinzusetzen, daß es in dieser Hinsicht sehr viel besser geworden ist, als es war. Pädagogische Vorlesungen pflegen auf den Universitäten schwer in Gang zu kommen. Der innere Grund mag oft darin liegen, daß der Vortrag auf der empirischen Oberfläche bleibt, die jeder ohnehin kennt. Aber auch meine Vorträge — dieselben, die jetzt seit zehn Jahren zwischen 30 bis 40 fleißige Zuhörer zu haben pflegen, konnten vor Errichtung des Seminars nicht gedeihen. Im letzten Winter konnte ich zufrieden sein.

Hierbei bemerke ich noch, daß eben vorgestern sich zu dem von mir vorschriftsmäßig angebotenen Examen über das im Winter gehörte Kollegium vier Studierende stellten. Die allgemeinen Begriffe, welche in meinem Buche verzeichnet und in den Vorlesungen mit besonderer Ausführlichkeit deutlich gemacht waren, hatten sie gut inne; aber freie Bewegung des pädagogischen Denkens und Auffassung des Zusammenhangs mit höheren philosophischen Prinzipien, — das fehlte. Überdies kamen 4 von etwa 40, wo nicht mehr, fleißigen Zuhörern.

b) Das Kollegium der Pädagogik setzt die praktische Philosophie voraus. Es wird aber oft genug früher gehört; wohl selbst im ersten Halbjahre, wovon wohl nie ein Nutzen wird hat gewonnen werden können.

Es fehlt überhaupt auf der Universität an einer Bekanntmachung des planmäßigen Zusammenhangs der Vorlesungen. Hier kann nur eine gemeinsame Maßregel helfen. Oft war davon die Rede; nie kam etwas zu stande.

c) Das Kollegium der Pädagogik setzt eigentlich sogar Psychologie voraus. Aber die Vorträge der Psychologie werden noch immer sehr schlecht benutzt. Die auffallendste Probe, wie es überhaupt hier mit diesem Studium steht, geben mir die medizinischen tentamina. Natürlich hat meine Stimme auf das Zeugnis nur wenig Einfluß. Und ich möchte zufrieden sein, wenn nur ein brauchbarer Gegenstand vorhanden wäre!

Der Fehler liegt an den Gymnasien, und zwar auf doppelte Weise. Erstlich wird zuvor ziemlich viel, hier und da wirklich viel Mathematik getrieben, aber das Nötigste fehlt. Das sind die ersten, leichtesten, zu unzähligen Anwendungen hinreichenden Anfänge der Differential- und Integralrechnung; ein recht eigentlich dienstbares Werkzeug in der Hand dessen, der sie brauchen gelernt hat. Wird der Mangel hieran nicht gehoben, so sehe ich mich zum Behufe der Psychologie genötigt, einige wenige (wenn auch nur ein halbes Dutzend) mathematische Stunden zur Nachhilfe anzubieten. Denn das, woran die meisten sich stoßen, ist ein wahres Nichts; die geringste Anstrengung reicht hin, es wegzuschaffen. — Das zweite, was die Gymnasien vermissen lassen, ist philosophische Propädeutik. Die medizinischen tentamina ergeben in der Regel nicht so viel Kenntnis der Psychologie, als das Gymnasium sollte dargeboten haben. Wie sollte dann die Pädagogik den rechten Boden vorfinden, in welchem zu wurzeln ihr bestimmt ist? Die Pädagogik, bei welcher Psychologie ohne Vergleich mehr durchgreifenden Einfluß verlangt als bei der Medizin.

d) Der Seminarist sollte pädagogische Schriften lesen. Daran denken sie fast nie. Aber noch mehr, — ich trage Bedenken ihnen solche zu empfehlen. Locke und Rousseau, — selbst Campe und seine Zeitgenossen stehen zu fern. Niemeyers Werk empfehle ich auf alle Weise. Niethammer, Thiersch, — vielleicht die gelesensten heutzutage — kann ich nicht empfehlen. Und selbst Niemeyer, — bei meinen recht aufmerksamen Zuhörern wird er ohne mein Wollen ein Gegenstand der Kritik, ungeachtet seiner trefflichen Einzelheiten.

Hier erlaube ich mir eine Einschaltung, die mich selbst betrifft. Meine Pädagogik ist ein kurzes, teilweise nicht hinreichendes Kompendium. Wäre nun Pädagogik der Hauptgegenstand meiner amtlichen Thätigkeit: so hätte ich längst darüber meine Gedanken ausführlicher vorgetragen.

Allein mir ist Pädagogik nie etwas anderes gewesen, als eine Anwendung der Philosophie. Litterarisch konnte ich sie nicht fortführen, bevor die größeren spekulativen Arbeiten fertig und herausgegeben waren. Der Widerstand, dem ich mich damit unterwerfen mußte, liegt in den öffentlichen Blättern zu tage. Der einzige, Drobisch, hat durch seine höchst genauen Berichte dargethan, daß meine Schriften überhaupt fähig waren, der Gegenstand solcher Berichte zu werden. Aller äußeren Schwierigkeiten ungeachtet, werde ich meine Arbeiten jetzt fortführen, so weit meine Kräfte reichen. Zum Übergange von der Spekulation zu praktischen Dingen ist eben jetzt meine „Kurze Encyklopädie der Philosophie nach praktischen Gesichtspunkten" unter der Presse. Darin ist unter anderem von Staatskunst und Erziehungskunst (zwei Gegenstände, die eigentlich nie getrennt werden können) verhältnismäßig ausführlich die Rede. Zu einer „Anwendung der Psychologie auf Pädagogik" habe ich in den letzten Monaten die ersten Vorarbeiten begonnen. Darin sollen drei Punkte abgehandelt werden: erstlich Verschiedenheit der Zöglinge, zur Bestimmung dessen, was man nach psychologischen Gründen von den verschiedenen Naturen erwarten

kann. Zweitens, psychologische Wirkung der gebräuchlichen Lehr- und Erziehungsmittel, wie sie erfolgen sollte, und unter günstigen Bedingungen erfolgen kann — woraus im Gegensatz gegen das Vorige, das Ausbleiben der erwarteten Wirkung, das Mißlingen in so vielen Fällen, klar werden muß. Und drittens, psychologische Erörterung über die Wirkung verschiedener Lehranstalten.

In einem solchen Buche würden nun die Seminaristen den Stoff ihrer weiteren Übungen finden; es würden ihnen die Gesichtspunkte deutlich werden, aus welchen sie Zöglinge, Wissenschaften und Schulämter anzusehen hätten. Daß meine Seminaristen, denen vor allen Dingen nach praktischen Ideen die Höhe und Größe ihres Berufs müßte gezeigt werden, einen Gegensatz gegen die wirkliche Welt mehr fühlten als begriffen, lag großenteils an dem Mangel eines Buches von der beschriebenen Art, ich bedauere von Herzen diesen Mangel; aber es war nicht möglich, alles auf einmal zu schaffen. Es sei mir vergönnt, hinzuzufügen, daß ohne das pädagogische Seminar es mir nicht einmal möglich gewesen wäre, den Faden der Betrachtung dieser Art mitten unter metaphysischen und naturwissenschaftlichen Spekulationen überhaupt nur festzuhalten. Jetzt bleibt mir wenigstens die Hoffnung, die Psychologie durch ihre pädagogische Anwendung erläutern zu können.

6) Was die Auswahl der Seminaristen betrifft, so habe ich zuweilen versucht, dabei durch eine vorgängige Prüfung mehr Regelmäßigkeit hervorzubringen. Aber teils läßt sich das ohne höheren Befehl nicht gut durchführen; theils ist bedenklich, darauf anzutragen. Denn die Kenntnisse entscheiden hier wenig. Die Gelehrtesten haben oft wenig guten Willen für die Pädagogik; jedenfalls dünken sie sich klug, und hören nicht. Auch ist der Fall vorgekommen, daß einer meiner Kollegen mir einen Studierenden dringend empfahl, der weder Sprache noch pädagogisches Geschick hatte. Solche Menschen verderben das Seminar. — Vielleicht wäre es gut, um mir den Vorwurf der Willkür zu ersparen und dem Seminar mehr Gewicht zu geben, wenn das Provinzial-Schulkollegium jährlich die Aufzunehmenden und Ausscheidenden bestimmt. C. R. Dinter ist ohnehin von jeher mit dem Seminar in freundschaftlicher Verbindung gewesen; er ist es jetzt, indem er die beiden Knaben, für die er sorgt, dem Unterrichte in meinem Hause übergeben hat.

7) Den Punkt, der mir eben jetzt am empfindlichsten ist, werde ich kurz anzeigen. Ein großes Haus, angekauft in Erwartung einer den darauf ruhenden Lasten angemessenen Einnahme, erregt Besorgnis. Überdies muß meine häusliche Einrichtung sich sehr zusammenziehen, sobald von den beiden, jetzt noch zahlenden Pensionären auch nur einer abgeht. — Für diesen Fall ist, damit das Seminar nicht stocke, einigermaßen vorgebaut durch vier jüngere Knaben, die unentgeltlich Unterricht bekommen. — Andererseits war der mannigfache Verdruß, den das Seminar der Pensionäre wegen herbeiführte, ein Gegner meiner Gesundheit. Und da selbst Dr. Taute der Anstalt nicht zugesichert ist: habe ich mich um so weniger um Pensionäre bemühen wollen. Jede Art von öffentlicher Anzeige hätte Verhältnisse hervorbringen können, die ich nicht wünschte, und nicht für zweckmäßig hielt.

Vielleicht kommt irgend einmal eine Zeit, wo der durch seinen innern Wert so mächtige und für Geistesbildung mehr als irgend ein anderer thätige, preußische Staat es möglich finden wird, sich ein pädagogisches Seminar ganz anzueignen und es von den Zufällen der Pensionsanstalten zu befreien. Dazu

gehört meines Erachtens eine Stiftung etwa für drei oder vier Söhne verdienter Eltern; die nach ihren Fähigkeiten gewählt, aber zugleich der elterlichen oder vormundschaftlichen Willkür für eine hinreichende Zahl von Jahren enthoben werden. Wären diese einer Erziehungsanstalt gewiß genug, so könnten noch drei oder vier wandelbare Pensionäre daneben Platz finden; und hiermit hätten Seminaristen sowohl als Exspektanten auf Seminaristenstellen genug Arbeit, um, unter Voraussetzung des hinreichend verschiedenen Alters der Zöglinge, sich die Hauptzweige des Unterrichts praktisch zu vergegenwärtigen; ohne fürchten zu müssen, man werde plötzlich diesen oder jenen bald zum Gymnasium, bald zur Bürgerschule, bald zum Militär, bald zum Landleben abrufen, und alsdann klagen, er passe nicht zu dem an ihn angelegten Maßstabe.

8) Endlich erwähne ich noch eines Umstandes, der mich zur aufrichtigsten Dankbarkeit verpflichtet. Das hohe Ministerium hat mich bisher an keine Vorschrift gebunden. Die Freiheit, nach eigener Überzeugung zu verfahren, wurde dennoch durch den eben berührten Umstand einigermaßen beschränkt; man mußte nämlich bei den Zöglingen auf mögliche Abberufung zum Gymnasium, ja selbst bei den Seminaristen auf ihre künftige Stellung Rücksicht nehmen, daher beide nicht zu weit von der gewohnten Weise der Gymnasien dürften abgezogen, sondern nur durch eine Spur von anderer Lehrart zum Aufmerken gereizt werden. Unter diesen Umständen wünsche ich in der That, von den Ansichten des hohen Ministerii in nähere Kenntnis gesetzt zu werden, damit die Schranken, in denen ich mich bewegen muß, nur durch mögliche Anschließung an das öffentliche Wirken vergütet werden. Besonders aber habe ich wegen der nachlässigen Schreibart dieser, eben jetzt geforderten Blätter, ganz gehorsamst um Nachsicht zu bitten.

Ehrerbietigst

Königsberg, 1. Mai 1831. **Herbart.**

2. Entwurf zu einem Reglement für das pädagogische Seminar zu Königsberg.

(Vom Jahre 1820.)*)

§ 1. Das pädagogische Seminar ist eine Anstalt für Studierende, worin sie die wichtigsten und schwersten Teile der Erziehungskunst durch Anschauung und eigene Übung sollen kennen lernen.

§ 2. Diese Anstalt steht in unzertrennlicher Verbindung einerseits mit den philosophischen und pädagogischen Vorträgen des akademischen Lehrers, der ihr Vorsteher ist, andererseits mit einer kleinen im Hause desselben befindlichen Pensionsanstalt.

§ 3. Die Bestimmungen des Reglements betreffen teils den Direktor, teils dessen beide Gehilfen, teils die übrigen Seminaristen, endlich den Umfang der Erziehung und des Unterrichts im Seminar.

Vom Direktor.

§ 4. Dem Vorstand der Anstalt dienen statt aller Vorschriften, die seine Wirksamkeit beschränken könnten, zwei Grundsätze zur Richtschnur; der Grund-

*) Auf Wunsch des Ministeriums (s. den Eingang des vorstehenden Berichtes von Herbart) 1831 von Taute nach dem Herbartschen Entwurf gemacht.

satz der Unterordnung seines pädagogischen Wirkens unter seinen akademischen Beruf; und der Grundsatz der Öffentlichkeit des Seminars, welches niemals den Augen des Publikums verschlossen sein darf, sondern stets von der öffentlichen Meinung bewacht sein soll.

§ 5. Erstlich also: Die Vorlesungen und die litterarische Thätigkeit, welche man von einem Universitätslehrer unter den jetzigen Verhältnissen billig erwartet, dürfen unter der Direktion des Seminars nicht leiden. Ob dieselbe bei etwaiger Ablehnung des Rektorats, Dekanats oder ähnlicher temporärer Geschäfte zur Entschuldigung dienen könne, darüber ist in vorkommenden Fällen bei den Behörden anzufragen.

§ 6. Zweitens: Außer dem jährlich und so oft das Curatorium es fordert, abzustattenden Berichte über das Seminar, soll der Direktor auch, wenigstens alle Jahre einmal, einigen, wenigstens zwei sachkundigen Männern, die er übrigens selbst wählen wird, Gelegenheit geben, in einer mit den Lehrlingen anzustellenden Prüfung auch die Seminaristen zu beobachten und deren Leistungen näher kennen zu lernen. Als sachkundige Männer sind vorzugsweise, jedoch nicht ausschließend, diejenigen Professoren der Universität, welche Mitglieder der wissenschaftlichen Prüfungskommission sind oder waren, zu betrachten. — Überdies muß auch zuweilen ein ganz unerwarteter Besuch eines Sachkundigen, falls ein solcher sich einstellt, angenommen werden, jedoch darf dies nicht in Störung ausarten.

§ 7. Sollten allzuhäufige Besuche, besonders von Fremden, sich ereignen, so würde der Direktor dieselben nicht nur an bestimmte Tage und Stunden zu binden, sondern auch durch die Bemerkung einzuschränken haben: „daß die Anstalt gar wohl zur Ausbildung verbesserter Methoden des Unterrichts, aber nicht zur Verbreitung irgend welcher Methoden durch öfteres Vorzeigen bestimmt sei; daß sie hauptsächlich die persönliche Bildung der Seminaristen für das Lehren und Erziehen bezwecke, und daß überhaupt der Wert eines pädagogischen Verfahrens nicht durch eine kurzdauernde Beobachtung, sondern nur aus späteren Erfolgen könne erkannt werden."

Von den beiden Gehilfen des Direktors.

§ 8. Im Lokal des Seminars wohnt ein Seminarist, der den Namen des Aufsehers führt, weil er nicht bloß die Lehrlinge, sondern auch die übrigen Seminaristen zunächst beobachtet, um jederzeit dem Direktor Nachricht geben zu können, wie seine Anordnungen befolgt werden.

§ 9. Da dieser Aufseher, um seiner Bestimmung entsprechen zu können, ein natürliches Übergewicht über die anderen Seminaristen besitzen muß, so ist dahin zu sehen, daß er, womöglich, die philosophische Doktorwürde entweder schon erlangt habe oder doch sich bald darum bewerbe.

§ 10. Auf die Lehrlinge hat derselbe besonders nachts, früh morgens und spät abends zu achten; daher darf er nicht leicht eine Nacht außer dem Hause zubringen; und überhaupt muß er sein Betragen mit dem Hauswesen des Direktors in Einstimmung setzen.

§ 11. Der Aufseher ist zugleich Lehrer; jedoch werden ihm, da er stets ein junger, noch in eigener Ausbildung begriffener Mann sein wird, nicht zu viele Lehrstunden übertragen; im Mittel ungefähr zwölf die Woche. So oft aber ein anderer Seminarist ausbleibt, wenden sich die Lehrlinge an ihn um

Beschäftigung; und daher wird er darauf gefaßt sein müssen, manche subsidiarische Lehrstunden zu geben.

§ 12. Da die Lehrlinge ihren vollständigen Unterricht im Seminar bekommen müssen (indem sonst nichts Zusammenhängendes, sondern nur Bruchstücke hervorgehen würden), so wird ein anderer Seminarist, der vorzugsweise der Lehrer heißt, dazu bestimmt, diejenigen Lehrfächer auszufüllen, die man durch die übrigen Seminaristen nicht füglich besetzen kann. Er muß also nicht bloß an Kenntnissen hervorragen, sondern auch darauf gefaßt sein, daß ihm bis an 20 Lehrstunden die Woche, welche Zahl jedoch nicht gerade immer voll sein muß, übertragen werden.

§ 13. Diesem Lehrer kommt es insbesondere zu, für Beschäftigung der Lehrlinge in den akademischen Ferien zu sorgen, während die übrigen Seminaristen zum Teil verreisen. Im Seminar selbst sind aber nur 14 Tage lang in den Hundstagen und acht Tage lang zwischen Weihnachten und Neujahr Ferien. Ist der Aufseher krank, abwesend oder sonst gehindert, so vertritt er dessen Stelle.

§ 14. Da sowohl der Lehrer als der Aufseher sich dadurch von den übrigen Seminaristen unterscheiden, daß sie nicht bloß um ihrer Übung willen, sondern ebenso sehr für den Zweck, die Existenz des pädagogischen Seminars möglich zu machen, in demselben arbeiten: so erhalten sie eine etatsmäßige Remuneration.

Der Aufseher hat nicht bloß Wohnung, sondern auch seine ganze Beköstigung im Seminare, wofür im Etat 156 Thlr. ausgesetzt sind; eine gleiche Summe ist ihm ebendaselbst als jährliches Honorar angewiesen.

§ 15. Da der Aufseher und der Lehrer die Gehilfen des Direktors sein sollen, so hängt ihre Anstellung lediglich von letzterem ab. Ebenso ihre Entlassung; jedoch mit der Bestimmung, daß die Remuneration ihnen stets bis zum nächsten Quartaltermin (dem ersten Monatstage des Januar, April, Juli, Oktober) gesichert ist; und daß also der Direktor, wenn er mitten im Quartal eine neue Besetzung dieser Stellen vornähme, dieses auf eigene Kosten thun würde, indem die Universitätskasse für das nämliche Quartal nicht zum zweiten Male zahlen kann. Auch soll der Direktor in der Regel dem Aufseher und dem Lehrer wenigstens ein Vierteljahr vor der Entlassung aufkündigen. Abweichungen hiervon würden nur sie selbst durch eine gröbere Verschuldung sich zuziehen, welche dem Curatorio der Universität nachzuweisen wäre.

Von den übrigen Seminaristen.

§ 16. Den übrigen Seminaristen werden zwar nur einzelne Lehrfächer zugeteilt, in denen sie zu ihrer Übung, nach der ihnen gegebenen Anweisung und gemäß den in der Pädagogik vorgetragenen Regeln, unterrichten. Allein sie sollen sich vor allen Dingen den Grundsatz einprägen, daß keiner von ihnen ein abgesondertes Werk treibt; daß sie sich mehr durch gegenseitiges Beobachten und durch gemeinschaftliches Anschauen dessen, was aus ihrer Zusammenwirkung entsteht, als durch das eigene Thun jedes Einzelnen, die gesuchte pädagogische Bildung verschaffen müssen. Alle Seminaristen machen eine Gesellschaft aus, worin jeder auf den andern rechnet, und deren Werk, die Erziehung der Lehrlinge, keiner allein erreichen kann; was sie hier im kleinen wahrnehmen, das sollen sie künftig in großen Verhältnissen anwenden.

§ 17. Daher versteht es sich von selbst, daß jeder Seminarist jedem anderen in jeder Lehrstunde, auch ganz unangemeldet, zuhören darf; und dieses Zuhören soll unter keiner Bedingung als Störung betrachtet werden: vielmehr hat jeder sich so vorzubereiten, daß er die Gegenwart der anderen ertragen kann.

§ 18. Wöchentlich einmal kommen alle Seminaristen mit dem Direktor zusammen, um teils pädagogische Aufsätze vorzulesen, teils an ihren Lehrlingen das Verfahren und den Erfolg zu zeigen. Doch setzt der Direktor diese Zusammenkünfte aus, sobald zu besorgen ist, daß es an Stoff zu einer bedeutenden Unterhaltung fehlen werde; indem niemals irgend etwas, das im Seminar geschieht, zu einer leeren Förmlichkeit herabsinken darf.

§ 19. Der Direktor wird suchen, jeden Seminaristen mit dem Lehrfache anfangen zu lassen, welches er am besten versteht und am liebsten treibt; späterhin ihn abwechselnd in so vielen verschiedenen Fächern und Lehrformen zu üben, als wie weit sein natürliches Talent, samt den mitgebrachten Kenntnissen, reicht.

§ 20. Qualifiziert zum Eintritte ins Seminar sind eigentlich alle diejenigen Studierenden, welche sich für Pädagogik ernstlich interessieren. Allein dies kann man in der Regel nur von denen erwarten, die entweder Schulmänner oder Geistliche werden wollen. Wer bloß des Erwerbes wegen Stunden giebt, gehört gar nicht ins Seminar.

§ 21. Auch von denen, welche noch von keiner wissenschaftlichen Pädagogik einen Begriff haben, kann man ein ernstliches Interesse dafür nicht erwarten. Die Seminaristen sollen daher ihren philosophischen Kursus wenigstens angefangen haben und das Vertrauen erregen, daß sie ihn mindestens bis zur Pädagogik, diese mit eingeschlossen, fortsetzen werden. Erlaubt es dereinst die Frequenz der Universität, so wird der Direktor nur diejenigen aufnehmen, die schon Pädagogik gehört haben und die sich neben der praktischen Philosophie auch der Psychologie ernstlich befleißigen.

§ 22. Da plötzliches Austreten der Seminaristen den Direktor, welcher den Lehrlingen Unterricht zu schaffen gegen deren Eltern verpflichtet ist, in große Verlegenheit setzen kann: so müssen sich die Seminaristen verbindlich machen, nicht anders als ein Vierteljahr nach geschehener Aufkündigung den ihnen übertragenen Unterricht abzubrechen. Überdies muß ihre Leistung zweckmäßig zum Ganzen passen; und nur insofern dies geschieht, insbesondere insoweit ihre Regelmäßigkeit im Halten der Lehrstunden auf künftige Amtstreue schließen läßt, und sie den Vorschriften des Direktors sich folgsam bezeugen, ist auch er wiederum ihnen verpflichtet, sie nicht anders als nach vierteljährigem Aufsagen aus dem Seminar zu entlassen. Fälle von entgegengesetzter Art werden dem Curatorio zur Entscheidung vorgelegt.

Vom Umfange des Unterrichts und der Erziehung im Seminar.

§ 23. Derjenige Teil der Jugendzeit, worin die größte geistige Bildsamkeit stattfindet, soll genutzt werden, um die Art von pädagogischer Praxis an ihm darzustellen, welche wegen ihrer Wichtigkeit und Schwierigkeit am meisten verdient, gelehrt und gelernt zu werden. Es ist daher im Seminar nicht von Behandlung jüngerer Kinder, nicht vom Lesen- und Schreibenlehren die Rede. In der Regel gleichen die Übungen des Seminars dem Gymnasialunterricht von Quinta bis Sekunda (inkl.). Da jedoch die Hilfsmittel des Seminars bei

weitem nicht zureichen, um diesen ganzen Unterricht, wie es eigentlich sein sollte, stets im Gange zu erhalten: so muß dem Direktor überlassen bleiben, zu bestimmen, welchen Teil aus jeder Sphäre er jedesmal hervorzuheben durch Umstände in Stand gesetzt sei.

§ 24. Die Wahl der Lehrlinge, welche übrigens bloß Privatsache des Direktors ist, muß darauf eingerichtet sein, daß dem vorstehenden Paragraphen Genüge geleistet werde. In der Regel nimmt daher derselbe Knaben zwischen 9 und 12 Jahren auf und behält dieselben, wenn es sein kann, so lange, bis sie nach Prima oder Sekunda eines Gymnasii können versetzt werden. Ihre Anzahl muß zur Menge und Fähigkeit der Seminaristen in solchem Verhältnisse stehen, daß die pädagogische Kraft ein Übergewicht behalte über die Last, und daß jedem einzelnen Lehrlinge die ihm zukommende Aufmerksamkeit könne gewidmet werden.

B. Plan Brzoskas aus dem Jahre 1832.

„Die Statuten des Seminars sind folgende:

§ 1. Um überhaupt Mitglied des pädagogischen Seminars zu werden, ist es nötig, daß der Kompetent eine genügende Abhandlung über einen selbstgewählten Gegenstand aus dem Felde seiner Studien, doch wo möglich in Beziehung auf Erziehungswissenschaft, eingereicht habe. Außerdem ist er verpflichtet, bei der Aufnahme einen Thaler in die Bibliothekskasse des Seminars zu entrichten.

§ 2. Um wirkliches Mitglied zu werden, muß man das Kollegium über Pädagogik bei dem Direktor des Seminars gehört, und in einem damit verbundenen Repetitorium dargethan haben, daß die Idee der Erziehung im allgemeinen, und ihre Realisierung in den einzelnen Teilen der Volksbildung aufgefaßt ist. Demnach ist:

§ 3. Die allgemeine Beschäftigung der Seminaristen:

1) Verfertigung pädagogischer oder historischer (philologischer) und mathematischer Abhandlungen zum Zweck der Erziehung.

2) Freier Vortrag über historische oder philosophische Gegenstände, zuerst nach gegebenen Meisterwerken, dann selbst verfertigter Abhandlungen. Geübtere dürfen auch nur eine genügende Disposition der Abhandlung anfertigen und während des Vortrages die Ausführung extemporieren.

3) Interpretation der für Schulzwecke besonders geeigneten Klassiker des Altertums sowohl, als der neueren Zeit, nicht allein in Bezug auf die Form, sondern besonders auf den Inhalt derselben, eingerichtet nach bestimmten Fähigkeiten, Kenntnissen und nach der Bestimmung der Schüler.

4) Beurteilung des Inhaltes und der Darstellung der Abhandlungen, Interpretationen und anderer Vorträge, entweder gleich nach der Mitteilung, oder auch, wenn die Parteien im Urteil sich nicht vereinigen können, durch eine ausführliche schriftliche Rezension; endlich Kritik der beim Besuch der Lehrstunden wahrgenommenen Eigentümlichkeiten des Lehrers und seiner Methode.

5) Disputierübungen über geschriebene Abhandlungen oder einzelne pädagogische Sätze mit und ohne Vorbereitung. — Diese Übungen werden wöchentlich zweistündig angestellt und dürfen von keinem Mitgliede versäumt werden.

§ 4. Diejenigen Seminaristen, welche durch die genannten Übungen die

zum Unterrichte genügende Gewandtheit erworben haben, bilden die zweite Abteilung der wirklichen Mitglieder. Ihnen wird nach gut überstandenem Probemonat der fortlaufende Unterricht in den Gegenständen ihrer besondern Sorgfalt anvertraut, sobald eine Stelle an der Unterrichtsanstalt offen ist, und der Seminarist sich verpflichtet, wenigstens zwei Jahre an der Anstalt arbeiten zu wollen. Die übrigen erhalten als praktische Übung den Unterricht einzelner zurückbleibender Zöglinge, und sind verpflichtet, bei eintretenden Fällen für einen angestellten Lehrer zu vikarieren. Auch dürfen Versuche in den übrigen Wissenschaften dabei nicht unterbleiben. Jeder unterrichtet nach der von dem Leiter der Anstalt in den Vorträgen, Konferenzen und auch praktisch gezeigten Methode.

§ 5. Die Unterrichtsstunden müssen von jedem Seminaristen, besonders von den noch nicht unterrichtenden häufig besucht werden. Was sich bei dem Unterrichtenden des Lobes oder Tadels wert findet, wird angemerkt zur Mitteilung in den Konferenzen.

§ 6. Diese Konferenzen werden einmal in jeder Woche zweistündig gehalten, und jedes Mitglied des Seminars ist verpflichtet, auch sie regelmäßig zu besuchen. Nur bedeutende Gründe können das Fehlen eines Seminaristen in beiden Versammlungen entschuldigen.

§ 7. Dreifaches Wiederholen der Versäumnis ohne entschuldigende Gründe veranlaßt Verweisung aus dem Seminar."

C. Plan Brzoskas aus dem Jahre 1837 zur Einrichtung der Zeit und der Wissenschaft entsprechender pädagogischer Studien auf der Universität zu Jena.*)

Es scheint überflüssig, hier die Notwendigkeit einer höheren pädagogischen Bildung der angehenden Schulmänner und Geistlichen auf der Universität auseinanderzusetzen. Dieselbe wird seit fünf bis sechs Jahren in allen über Pädagogik erschienenen Schriften von einiger Bedeutung eifrig besprochen und bewiesen, und Unterzeichneter hat selbst vor zwei Jahren ein Buch darüber herausgegeben (unter dem Titel: Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig, Barth), so daß er sich im allgemeinen auf dasselbe beziehen kann. In genannter Schrift sind auch die Hauptbedingungen, unter welchen die höhere pädagogische Bildung auf der Universität mit Sicherheit erreicht werden kann, nämlich: ein vollständiger akademischer Kollegienkursus und theoretische und praktische Übungen in einem dazu eingerichteten Seminare ausführlich erörtert; aber natürlich nur aus dem allgemeinen Gesichtspunkte der Pädagogik als Wissenschaft und Kunst. Soll jedoch die Idee praktisch ins Leben treten, so muß sowohl die Normalbeschaffenheit der Vorlesungen, als auch die Idealgestalt des pädagogischen Seminars ihre Modifikationen nach dem Bedürfnisse des Landes oder der Länder, welche die Universität beschicken, und nach den zu Gebote stehenden Mitteln erhalten, und jedenfalls wird es notwendig sein, die erste Einrichtung des Seminars möglichst einfach zu machen.

Eine solche Einrichtung der pädagogischen Studien auf der Universität,

*) Abgedruckt in der Centralbibliothek 1838, Aprilheft.

wie sie für Jena insbesondere zweckmäßig scheint, erlaubt sich Unterzeichneter der persönlichen Aufforderung Eines Hochweisen Curatorii zufolge nach seinen darüber in fünf Jahren gemachten Erfahrungen vorzulegen.

I. Vorlesungen.

1. Encyklopädie und Methodologie der Pädagogik.
2. Erziehungswissenschaft; darin wird behandelt:
   a. allgemeine Pädagogik; pädagogische Anthropologie; Entwickelung des Begriffes, Wesens und der allgemeinen Grundsätze der Erziehung im weiteren Sinne (der Erziehung und des Unterrichts).
   b. Erziehung im engern Sinne, mit besonderer Berücksichtigung der Erziehung durch Hauslehrer und in Erziehungsinstituten.
   c. Der Unterricht, wobei die allgemeine Methodik besonders berücksichtigt wird.
3. Schulkunde; darin zu erörtern:
   a. allgemeine Schulkunde; von den Schulen und ihrer Einrichtung überhaupt, und den allgemeinen Grundsätzen der Schuldisziplin; das Schulwesen und dessen Organisation.
   b. besondere Schulkunde; von den besonderen Arten der Schulen und zwar der Gymnasien, Real- und Bürgerschulen, Volksschulen, Spezialschulen; es wird das Wesen jeder dieser Arten von Schulen dargelegt, von den in sie gehörigen Unterrichtsgegenständen und der zweckmäßigsten Methode (besondere Methodik) gehandelt und es werden die Modifikationen der allgemeinen Grundsätze der Schuldisziplin nachgewiesen, welche nach dem Wesen jeder Art der Schulen notwendig sind. Endlich wird auch die Schulaufsichtskunde hier vorgetragen.
4. Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes.

II. Seminar.

Das pädagogische Seminar hat den Zweck, das in den Vorlesungen über Pädagogik Vorgetragene durch weitere Besprechung, durch Arbeiten und praktische Übungen zum wahren geistigen Eigentum der Studierenden zu machen.

1. Konversationsstunden (wöchentlich zwei); es wird darin auf ungezwungene Weise das Wesentlichste der Vorlesungen wiederholt, einzelne wichtige Gegenstände genauer erörtert und den Seminaristen Gelegenheit gegeben, etwaige Zweifel zu beseitigen.
2. Schriftliche Arbeiten (mit Nr. 3 auch in zwei Stunden wöchentlich).
   a. Schriftliche Angabe der zweckmäßigen Behandlung einzelner Abschnitte aus Schulunterrichtsgegenständen, mit Rücksicht auf einen bestimmten Schülerkreis und nach Maßgabe der in den Vorlesungen über Erziehungswissenschaft und Schulkunde entwickelten Grundsätzen und allgemeinen Regeln.
   b. Vergleichung verschiedener Lehrweisen in Bezug auf denselben Lehrgegenstand.
   c. Aufsätze über andere pädagogische Dinge.
   d. Schriftliche Relationen über den Inhalt bemerkenswerter pädagogischer Schriften.
   e. Schriftliche Beurteilung der Arbeiten anderer Seminaristen.

Alle Aufgaben zu Arbeiten werden stets mit Rücksicht auf die von den Seminaristen gehörten pädagogischen Vorlesungen gegeben und somit nach dem Grade der bereits erlangten pädagogischen Bildung jedes Seminaristen bemessen. — Es werden stets einige Aufgaben zur Auswahl vorgelegt, oder auch die Wahl der Themata den Seminaristen überlassen, nur daß dann der Direktor seine Zustimmung geben muß. — Die Arbeiten der Seminaristen werden im Archiv des Seminars niedergelegt und auf Verlangen halbjährlich eingeschickt.

3. Praktische Übungen:
   a. Freier Vortrag dazu geeigneter, vollständig ausgearbeiteter Abhandlungen.
   b. Freier Vortrag über Themata, bloß nach Anfertigung ihrer Dispositionen.
   c. Mündliche Beurteilung fremder Arbeiten; Disputationen.
   d. Es wird, wenn auch nicht gleich im Anfange, dafür Sorge getragen werden, daß die Mitglieder des Seminars Gelegenheit erhalten, sich in der Anwendung der Unterrichtsgrundsätze zu üben. — Katechetische Ubungen bleiben jedoch gänzlich ausgeschlossen, da für diese ein eigenes Seminar besteht.

Zum Eintritt in das pädagogische Seminar wird gefordert, daß der Eintritt Wünschende:

1. die nötigsten allgemeinen philosophischen Vorlesungen, namentlich über Logik und Psychologie und
2. mindestens die Vorlesungen über Erziehungswissenschaft gehört habe.

Was nun von seiten der Regierung zum wahrhaften Gedeihen der auf beschriebene Weise eingerichteten pädagogischen Studien auf der Universität geschehen kann und müßte, möchte folgendes sein:

1. Die Regierung erteilt die Erlaubnis zur Einrichtung pädagogischer Studien in dem angedeuteten Umfange und unterstützt die Sache durch ihre Autorität, indem sie sich öffentlich dafür erklärt.

2. Sie fordert von den Theologie-Studierenden, welche später in das Predigtamt treten wollen, den Besuch der Vorlesungen unter 2 und 3 und

3. von denen, welche sich etwa später um Lehrämter sowohl an Gelehrtenschulen, als auch an Real- und Bürgerschulen zu bewerben gedenken, den Besuch aller oben genannten pädagogischen Vorlesungen, und erklärt zugleich, daß die Teilnahme an dem pädagogischen Seminare Anspruch auf besondere Berücksichtigung bei Besetzung von Schulämtern gebe.

4. Sie erklärt öffentlich, daß keinem die Anlegung einer Privatunterrichtsanstalt werde gestattet werden, und ebensowenig die Annahme einer Hauslehrerstelle, welche sich wenigstens über den Besuch der Vorlesungen unter 2 und 3 nicht ausweisen könne. —

Soviel, wodurch in betreff der äußeren Einrichtung das Gedeihen der pädagogischen Studien auf der Universität zu Jena gesichert werden könnte; es bleibt noch ein wesentlicher — nach dem Sprichwort: „soviel der Lehrer wert ist, soviel auch die Schule" — der wesentlichste Punkt übrig. Es ist dieser, daß es der Regierung gefallen möge, Dr. Gräfe, Rektor der Stadtschule zu

Jena, zu veranlassen, an der Direktion des pädagogischen Seminars sowohl, als den pädagogischen Vorlesungen thätigen Anteil zu nehmen. Die Bildung der Lehrer für Realschulen (an welchen jetzt außerordentlicher Mangel ist) muß ein Hauptbestreben des neuen Institutes sein, desgleichen Verbreitung einer genauen Kenntnis des Volksschulwesens im engeren Sinne. Daß zum Lehrer hierin niemand geeigneter sein kann, als Dr. Gräfe, ist ohne Zweifel allgemein anerkannt. Ich hege die Überzeugung, daß, wenn Jena, wie es vor ungefähr 100 Jahren das erste Beispiel einer akademischen Vorlesung über einen Gegenstand der Pädagogik gab, so jetzt die Bahn zu einem den Anforderungen der Zeit und der Wissenschaft entsprechenden Studium öffnet, ihm zwar andere Universitäten bald dankbar nachfolgen werden, daß aber jedenfalls selten eine, oder wohl niemals eine Universität einen mit dem Volksschulwesen in Theorie und Praxis so gründlich und vielseitig bekannten Lehrer, wie Dr. Gräfe ist, wird aufstellen können. Gräfes durch ganz Deutschland mit Recht verbreiteter Ruf wird nicht wenig beitragen, das Ansehen des neuen Institutes zu heben, und auch von auswärts Schüler für dasselbe herbeizuziehen. Daß derselbe gern auch ohne eine pekuniäre Vergütigung einer solchen Aufforderung zur Teilnahme an der Leitung der pädagogischen Studien auf unserer Universität Genüge leisten wird, dafür spricht gewiß aufs entschiedenste sein so oft bethätigter uneigennütziger Eifer für die Förderung alles dessen, was der Schule zum Heile gereichen kann, der sich in der hierher gehörigen Rücksicht nach dem Urteile aller Sachkundigen auf eine glänzende Weise in seiner Schrift: „Über das Bedürfnis einer höheren pädagogischen Bildung der Geistlichen und Lehrer" an den Tag gelegt hat.

Jena, am H. Pfingsttage 1837.

In unterthänigem Gehorsam

Prof. Dr. H. G. Brzoska.

D. Entscheidung des Großherzogl. Sächs. Oberkonsistoriums in Weimar.

Da bisher wahrzunehmen gewesen, daß künftige Geistliche und Schulmänner, neben ihren wissenschaftlichen Kollegien auf der Universität, mitunter verabsäumen, sich daselbst auch die für ihren künftigen Beruf durchaus erforderlichen pädagogischen Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen, so wird hiermit, auf höchsten Befehl, folgendes bekannt gemacht und bezüglich verordnet:

1. Die zur Akademie abgehenden jungen Theologen, und zwar nicht bloß diejenigen, die einst in einem Schulamt angestellt werden wollen, sondern auch die künftigen Geistlichen, da Kirche und Schule auf das innigste verbunden sind und der Geistliche auch das Amt eines Schulaufsehers mit zu verwalten pflegt, mögen nicht unterlassen, auf der Universität auch Vorlesungen über Erziehungs- und Unterrichtslehre, ingleichen über Schulkunde zu hören. Es werden dergleichen Vorlesungen auf der Landesuniversität Jena gehalten, worauf hiermit verwiesen wird.

2. Außerdem empfiehlt man die Teilnahme am katechetischen, und am philologischen Seminar, welche Institute zugleich zweckmäßige Gelegenheit zur Übung im Lehrgeschick gewähren.

3. Schon bisher ist bei unseren theologischen Kandidatenprüfungen auch auf die erworbene pädagogische Kenntnis und Fertigkeit Rücksicht genommen worden; es wird künftig damit noch ernstlicher genommen werden.

4. Diejenigen Kandidaten der Theologie, welche in einem Orte des Großherzogtums Privatschulen anlegen wollen, haben sich ohne alle Ausnahme, bevor von Uns die Erlaubnis hierzu erteilt werden wird, erst einer besonderen förmlichen, sowohl theoretisch als praktisch pädagogischen Prüfung zu unterwerfen.

Weimar, den 13. Februar 1838.

Großherzogl. Sächs. Oberkonsistorium.
Peucer.

E. Gutachten Dr. Gräfes über Brzoskas Plan.*)

Hochwohlgeborener Herr Freiherr!
Gnädiger und hochgebietender Herr Präsident!

Ew. Hochwohlgeboren haben die Gnade gehabt, durch gütige Mitteilung des Planes zur Einrichtung umfassender pädagogischer Studien auf der Universität Jena mich mit einem Vertrauen zu beehren, wofür ich mich Ihnen zu dem innigsten Danke verpflichtet fühle. Um diesem Vertrauen nach Kräften zu entsprechen, habe ich jenen Plan mit Rücksicht auf die Forderungen der Wissenschaft, die wahren Bedürfnisse des öffentlichen Unterrichts und die etwa zu Gebote stehenden Mittel sorgfältig geprüft, und ich unterstehe mich das Resultat dieser Prüfung in den nachfolgenden Bemerkungen Ihnen unterthänig vorzulegen.

Das Kollegium über Pädagogik, welches auch auf der Universität Jena bisher gelesen wurde (seit einigen Semestern scheint dasselbe gar nicht zu stande gekommen zu sein), ist nicht bloß für diejenigen, welche dereinst im Lehrfache dem Staate zu dienen gedenken, sondern selbst für künftige Geistliche gänzlich ungenügend, zumal wenn es, wie in neuester Zeit geschehen sein mag, ohne vorhergegangenes gründliches Studium der Pädagogik und ohne einige Erfahrung im Unterricht selbst vorgetragen wird. Denn in den wenigen diesem Kollegium gewidmeten Stunden können nur einige dürre Begriffe und Regeln der so umfassenden und reichen Wissenschaft der Pädagogik gelehrt werden, welche weder zum Erziehen und Unterrichten, noch auch zur zweckmäßigen Führung der Schulaufsicht irgend zu befähigen im stande sind. Ja es ist nicht zu viel gesagt, wenn man behauptet, daß durch so unfruchtbare Vorlesungen über Pädagogik häufig mehr geschadet, als genützt wird, weil in den jungen Männern, welche sie hören, gar zu leicht der gefährliche Dünkel entsteht, als könnten damit alle weiteren pädagogischen Studien als abgethan betrachtet werden. Die Stimme aller Pädagogen hat sich gegen eine solche Art und Weise des pädagogischen Studiums auf der Universität erhoben und ich selbst habe vor etwa sieben Jahren in der im Plane erwähnten Schrift dagegen gesprochen. In der festen Überzeugung, daß für pädagogische Universitätsstudien besser gesorgt werden sollte, haben mich seit der Erscheinung meiner Schrift

*) Aus den Akten der Universitäts-Kuratel zu Jena. Gerichtet ist das Schreiben des Dr. Gräfe an den damaligen Kurator der Universität, Freiherrn v. Zigesar.

mannigfache Erfahrungen immer mehr bestärkt. Namentlich sind in den letzten Jahren öfter junge Männer, welche nach Beendigung ihrer theologischen Studien Hauslehrer oder Lehrer an Schulanstalten werden wollten, zu mir gekommen, um sich über pädagogische Gegenstände, namentlich über Unterrichtsmethode Rats zu erholen, und ich habe leider immer die gröbste Unwissenheit selbst in den gewöhnlichsten pädagogischen Grundsätzen und Regeln gefunden, so daß ich oft kaum begreifen konnte, wie man dergleichen Leuten die geistige Bildung der Jugend und somit eins der wichtigsten und einflußreichsten Geschäfte im Leben anvertrauen konnte.

Bei dieser Ansicht von der Sache kann ich den Plan des Professors Brzoska zur Erweiterung und sicheren Begründung des Studiums der Pädagogik auf der Universität Jena nur billigen und ich muß im Interesse des öffentlichen Unterrichts wünschen, daß derselbe bei Ew. Hochwohlgeboren und bei der hohen Staatsregierung gnädige Aufnahme und Genehmigung finden möge. Jener Plan scheint mir den Vorzug zu haben, daß er die Bedürfnisse sowohl der Wissenschaft als des öffentlichen Unterrichts befriedigt und die der Universität zu Gebote stehenden Kräfte weise berücksichtigt. In den vorgeschlagenen Vorlesungen über Encyklopädie und Methodologie der Pädagogik, über die Erziehungswissenschaft, über die Schulkunde und über die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts kann alles gelehrt werden, was zur Vorbildung künftiger Lehrer oder Schulaufseher gehört; und diese Vorlesungen nehmen nur so viel Zeit in Anspruch, als bei nur irgend zweckmäßiger Einrichtung der akademischen Studien darauf verwendet werden kann, ohne die Studienzeit zu verlängern oder andere Studien in den Hintergrund zu stellen. Sehr zweckmäßig ist der Vorschlag von den künftigen Geistlichen nur den Besuch zweier Vorlesungen zu fordern; denn das, was in diesen gelehrt werden kann, reicht vollkommen aus, dieselben mit Erziehung, Unterricht und Schulwesen soweit bekannt zu machen, daß sie einst mit Sachkenntnis eine wirksame Schulaufsicht zu führen im stande sind.

Von denjenigen, welche sich künftig dem Schulamte zu widmen gedenken, kann nicht wohl weniger gefordert werden, als der Besuch aller vier Vorlesungen, da sie natürlich genauer mit der Pädagogik bekannt sein müssen, als bloße Schulaufseher. Namentlich ist Bekanntschaft mit der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts wahrhaft unerläßlich, da die Geschichte in der Pädagogik ebenso wie in den anderen Wissenschaften und für das Leben eine sichere Grundlage bildet und vor allen Extremen leichter bewahrt. Für künftige Lehrer an Gymnasien und Real- und Bürgerschulen sollte freilich noch ein Kreis von Realstudien bezeichnet werden, da die pädagogische Bildung sie nur mit der Form des Unterrichts bekannt macht. Dies wird sich namentlich bei Errichtung von Realschulen immer mehr als Bedürfnis herausstellen; denn es werden sich in unserem Lande, wie in den anderen benachbarten nur schwer hinlänglich befähigte Lehrer für dergleichen Schulen auffinden lassen. Indes gehörte die Bezeichnung geeigneter Realstudien allerdings nicht in diesen Plan.

Zur Vollendung der pädagogischen Studien auf der Universität gehört wesentlich ein pädagogisches Seminar, und durch die Verwirklichung des hierauf sich beziehenden Teiles des Planes wurde ein solches ins Leben gerufen, wie es noch auf keiner Universität besteht. Sehr zweckmäßig ist dem pädagogischen Seminare die Bestimmung gegeben, das in den pädagogischen Vorlesungen

Gehörte zum wahren geistigen Eigentume der Studierenden zu machen, und das Seminar erhält dadurch eine eigentümliche, ganz neue Stellung zu den Vorlesungen. Dadurch würde, wenn auch nur einem kleinen Teile nach, einem Mangel in der Einrichtung der akademischen Studien abgeholfen, welcher bereits seit einer Reihe von Jahren Gegenstand lebhafter Erörterungen und der Fürsorge mehrerer Regierungen gewesen ist, dem Mangel einer Einrichtung nämlich, durch welche der Erfolg der Vorlesungen gesichert wird, oder durch welche die Studierenden angetrieben werden, die Vorlesungen nicht bloß zu hören, sondern auch durch Studium und Nachdenken den Inhalt derselben in ihren Geist wirklich aufzunehmen. Auf diese Art würde auf ungezwungene Weise erreicht, was man anderwärts durch schulmäßige Einrichtungen, z. B. durch halbjährliche Prüfungen (welche doch nicht recht für die Universität geeignet zu sein scheinen) zu erreichen bemüht ist, oder was einzelne nur für Geld in besonderen Examinatorien und Repetitorien erlangen können.

Der Plan des Professors Brzoska für das pädagogische Seminarium ist an sich vortrefflich, da freie Besprechung, schriftliche Arbeiten und praktische Übungen alles umfassen, was notwendig ist, um die Grundsätze und Lehren der Pädagogik zum wahren geistigen Eigentume der Seminaristen zu machen. Es dürfte jedoch, meiner Ansicht nach, für den Anfang nicht zu vielerlei in das Seminar zu ziehen sein, und namentlich sollten die praktischen Übungen auf einige Zeit zurückgestellt werden, bis das Seminar erst festen Fuß gefaßt hat und später vielleicht einer höheren Abteilung der Seminaristen vorbehalten bleiben. Überhaupt wäre dem Direktor des Seminars vor allem ans Herz zu legen, im Anfange nur auf das Wesentlichste zu sehen, das Institut auf seine einfachsten Elemente und Formen zurückzuführen und demselben nur nach und nach die Stellung zu geben, welche der Plan vorschlägt. Dies liegt auch gewiß im Sinne des Professors Brzoska. Was übrigens die im Plane angedeuteten praktischen Übungen betrifft, so scheinen die unter d die wesentlichsten, hingegen Disputationen als in der Regel zu nichts führende ganz entbehrlich zu sein; freien Vorträgen aber dürfte nicht zu viel Zeit gewidmet werden, weil dadurch leicht die Hauptaufgabe des Seminars zu sehr zurücktreten würde. Die Ausschließung katechetischer Übungen ist in den Verhältnissen der hiesigen Universität wohl begründet; denn es besteht für Übungen dieser Art ein besonderes Seminarium und das zu errichtende pädagogische Seminarium hat sich sorgfältig zu hüten, ein bereits bestehendes akademisches Institut zu verdrängen. Dagegen aber würde das pädagogische Seminarium praktische Übungen in der Anwendung der erotematischen Lehrform auf alle Unterrichtsgegenstände, die Religion allein ausgenommen, in seinen Kreis aufnehmen müssen, da diese Lehrform für alle Arten des Schulunterrichts so überaus wichtig ist.

Wenn aber auch die Einrichtung pädagogischer Studien auf hiesiger Universität in der von Professor Brzoska vorgeschlagenen Weise nur höchst wohlthätige Folgen haben kann, so fragt sich doch, ob die Verhältnisse die Ausführung des Planes gestatten. Diese Frage ist unstreitig sehr wichtig, sie ist aber durch den dritten Teil des Professor Brzoskaschen Planes bereits sehr genügend beantwortet. Denn dadurch, daß gar keine materielle Unterstützung von seiten der hohen Staatsregierung in Anspruch genommen wird, ist eine Schwierigkeit glücklich umgangen, an welcher leicht das ganze Projekt scheitern

konnte, auch wenn es sonst als höchst nützlich hätte angesehen werden müssen. Die materiellen Mittel der Universität mögen zwar zur Erhaltung der bestehenden akademischen Einrichtungen und Anstalten hinreichen, sie können und dürfen aber nicht zersplittert werden, um den Versuch zur Gründung eines ganz neuen akademischen Instituts, das sich erst durch sein Bestehen selbst als nützlich und notwendig ausweisen muß, zu unterstützen. Gelingt der Versuch, und hat sich die hohe Staatsregierung von der Nützlichkeit der vorgeschlagenen Einrichtung überzeugt, dann wird sie gewiß gern nach Maßgabe der zu Gebote stehenden Mittel die gute Sache auch materiell unterstützen.

Aus dem angeführten Grunde muß ich es daher sehr billigen, daß der Plan sich darauf beschränkt, nur eine moralische und legislative Unterstützung seitens der hohen Staatsregierung in Anspruch zu nehmen, da diese Art der Unterstützung ihrer Natur nach leichter geleistet werden kann. Ich habe sorgfältig nachgeforscht, ob es nicht möglich wäre, den Plan ins Leben zu rufen, ohne eine Unterstützung durch legislative Anordnungen; allein ich bin zu der Überzeugung gekommen, daß dies nicht wohl möglich ist. Zwar könnte vielleicht das Studium der Pädagogik schon durch einen tüchtigen, begeisterten Lehrer dieser Wissenschaft einigermaßen gehoben werden, aber gewiß nicht bis auf die Stufe, auf welche der Plan es erheben will und auf welcher allein es für die Schule und das Leben erfolgreich werden kann. Es ist eine unleugbare Thatsache, daß unter den Studierenden, welche später Lehrer oder Prediger zu werden beabsichtigen, jetzt gar kein Sinn für pädagogische Studien zu finden ist. Diese Thatsache, so beklagenswert sie ist, erklärt sich doch leicht genug. Der Student kann gar oft nicht ermessen, was für seinen künftigen Beruf ihm wahrhaft frommt, und er ist nur darauf bedacht, sich auf das Kandidatenexamen vorzubereiten. Deshalb hört er nur diejenigen Vorlesungen, welche ihm vorgeschrieben sind, oder mit deren Inhalt er des Examens wegen bekannt sein muß; alles andere liegt ihm fern und um so ferner, je weniger das Bedürfnis davon sich ihm aufdrängt; und dies ist bei der Pädagogik besonders der Fall. Erst nach Vollendung der akademischen Studienzeit, wenn sie als Lehrer in eine Familie, oder in eine Unterrichtsanstalt eintreten, wird es vielen klar, was sie versäumt haben; und von manchen jungen Männern habe ich deshalb Klagen gehört. Wahrhaftes Interesse für pädagogische Studien werden die betreffenden Studierenden nur dann erhalten, wenn sie sehen, daß die Regierung Interesse an der pädagogischen Bildung der künftigen Lehrer und Geistlichen nimmt; und aus diesem Grunde würde die Einrichtung pädagogischer Studien ohne legislative Unterstützung der Regierung gar zu leicht scheitern. Namentlich dürfte die Gründung eines pädagogischen Seminariums ohne Einschreitung der hohen Staatsregierung fast unmöglich werden; die theologischen Seminare und das philologische werden von den Studierenden besucht, teils weil diese dadurch bei Anstellungen mehr berücksichtigt zu werden hoffen dürfen, teils auch, weil sie ihnen dadurch Aussicht zu Erlangung pekuniärer Vorteile durch damit verbundene Stipendien eröffnet; das pädagogische Seminarium würde aber fast jedes Reizes entbehren, wenn die hohe Staatsregierung nicht wenigstens auf den Vorteil hinwiese, der aus dem Besuche dieses Seminars bei künftigen Anstellungen im Lehrfache entspringen könnte.

Ob die Unterstützung, welche der Plan in Anspruch nimmt, die geeignetste sei, sind Ew. Hochwohlgeboren und die hohe Staatsregierung besser zu beur-

teilen im stande, als ich. Indessen nehme ich mir die Freiheit auch hierüber noch einige Bemerkungen unterthänig vorzutragen.

Daß von den Theologie Studierenden der Besuch der Vorlesungen über Erziehungswissenschaft und Schulkunde gefordert werde, kann wohl keine bedeutenden Schwierigkeiten haben, da dieselbe Anforderung bereits in einigen Staaten gemacht wird, und da das Bedürfnis einer gewissen pädagogischen Bildung der Geistlichen jetzt von allen Seiten zu sehr anerkannt wird. Diese zwei Vorlesungen nehmen auch im Ganzen so wenig Zeit in Anspruch, daß sie auch neben den anderen Vorlesungen, deren Besuch bereits vorgeschrieben ist, recht gut gehört werden können. Sollten aber Bedenken vorliegen, den Besuch jener Vorlesungen geradezu zu fordern, so dürfte die hohe Regierung nur anordnen, daß die Prüfung der Kandidaten der Theologie sich auch über Gegenstände aus der Erziehungswissenschaft und Schulkunde erstrecken solle (was z. B. in Preußen und Meiningen schon der Fall ist), wodurch auf mildere Weise ziemlich dasselbe Resultat sich ergeben würde. Was diejenigen betrifft, welche sich später um Schulämter bewerben wollen, so ist es wohl ganz billig, von diesen den Besuch aller vier Vorlesungen zu fordern. Auch das, was von den Anforderungen an solche, welche Privatunterrichtsanstalten gründen wollen, bemerkt ist, scheint um so wichtiger und zweckmäßiger zu sein, je mehr eine genauere Aufsicht auf die Leiter und Lehrer von Privatunterrichtsanstalten gewünscht werden muß. Die Bestimmung hingegen, nach welcher die Annahme einer Hauslehrerstelle nur dann gestattet werden soll, wenn der Besuch der pädagogischen Vorlesungen unter 2 und 3 nachgewiesen werden kann, ist unpraktisch, unnötig, kaum durchführbar und muß deshalb weggelassen werden.

Es bleibt mir nur noch übrig über den Vorschlag des Professors Brzoska, wonach ich zur Mitwirkung in der Sache aufgefordert werden soll, einige Worte zu sagen. Ich habe mit Professor Brzoska öfter in wissenschaftlichen Gesprächen über die Notwendigkeit, auf der Universität zweckmäßige pädagogische Studien einzurichten, aus allgemeinen Gesichtspunkten mich unterhalten, von der Universität Jena ist dabei so gut wie gar nicht die Rede gewesen; Professor Brzoska hat die Güte gehabt, meiner mündlich in dieser Sache zu erwähnen, ohne daß ich etwas davon wußte; er hat mich erst nachher darüber gefragt, und ich habe ihn ermächtigt, im allgemeinen meine Bereitwilligkeit zur Mitwirkung an den Tag zu legen. Was er am Schlusse des Planes von mir sagt, ist offenbar in guter Meinung übertrieben, und es ist darauf wenig Wert zu legen. Jedoch glaube ich, daß ich bei den bestehenden Verhältnissen durch meine pädagogischen Kenntnisse und meine Erfahrung im Schulwesen und in fast allen Fächern des Unterrichts in der Sache einigermaßen nützlich werden könnte. Wenn auch Ew. Hochwohlgeboren mit der hohen Staatsregierung dieses glauben, so stelle ich gern die Stunden, welche von meinem schulamtlichen Berufe nicht in Anspruch genommen werden, zu höchster Verfügung. Meine Kraft gehört dem Staate; ich werde sie jederzeit gern leihen, wenn ich dadurch das Gute fördern kann, ohne auf klingende Vergeltung Anspruch zu machen.

Indem ich Ew. Hochwohlgeboren vorher der Länge meines Schreibens um gnädige Verzeihung unterthänig bitte, und die Hoffnung auszusprechen wage, daß Hochdieselben die Einrichtung pädagogischer Studien nach Maßgabe des Planes, die für den Staat von wesentlichem Vorteile sein und gewiß eine

neue Zierde der Universität werden wird, durch Ihr gewichtiges Fürwort gnädig unterstützen werden, verharre ich in tiefer Verehrung

Ew. Hochwohlgeboren

Jena, den 19. Mai 1837.

unterthäniger Diener
D. H. Gräfe.

F. Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt. 24 Thesen von Dr. K. V. Stoy.

(Zweite Bearbeitung. S. Nr. 26 der Allgem. Schulzeitung 1876. Vergl. Bliedner, K. V. Stoy und das Pädagog. Universitätsseminar. S. 327.)

These 1. Die pädagogische Bildung der in das Lehramt an den höheren Schulen eintretenden jungen Lehrer — Kandidaten — ist anerkanntermaßen in mannigfacher Hinsicht mangelhaft. Schreiende Übelstände fordern dringend auf, Mittel und Veranstaltungen zur Abhilfe zu suchen.

These 2. Diese Mangelhaftigkeit tritt
teils im Unterrichte,
teils in der persönlichen Behandlung der Schüler in Disziplin und Erziehung zu Tage.

These 3. Die Mängel im Unterrichte können nicht sowohl die durch Verordnung und Sitte festgestellte stufenmäßige Gliederung, als vielmehr die in die Hand der einzelnen gelegte Methode und Technik in der Behandlung der Unterrichtsstoffe betreffen.

These 4. Diese Mängel in Methode und Technik zeigen sich nicht minder beim lateinischen und griechischen, als beim deutschen, französischen und englischen, als beim geschichtlichen und geographischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte. Dieselben sind samt und sonders Verstöße gegen die geistige Natur der bestimmten Altersstufe der Klassen überhaupt oder gegen die der einzelnen Schülerindividualität insbesondere.

These 5. Diese Verstöße hängen nicht zusammen mit einem geringeren oder größeren Maße von Fachwissen: dieselben haben vielmehr ihre Quelle
teils in der Beschaffenheit der unverarbeitet gebliebenen Gedankenstoffe aus den akademischen Vorlesungen,
teils in einem Mangel an Verständnis und Einsicht in die Zwecke und Mittel des Unterrichts und in die Schülernatur,
teils in der Regellosigkeit einer nicht durch pädagogische Selbstbeobachtung und Beurteilung durchdrungenen und regierten Lehrpraxis.

These 6. Auch die Verstöße in der disziplinarischen und erziehlichen Behandlung der Schüler entstammen denselben Quellen, vorzugsweise aber den beiden letztgenannten, nämlich einem Mangel an pädagogischer Einsicht eines- und an pädagogischer Selbstregierung anderenteils.

These 7. Somit ergeben sich drei Arten von Veranstaltungen zur Abhilfe Es gilt, den künftigen Lehrern an höheren Schulen Gelegenheit zu bieten:

a) Im allgemeinen zu einer gründlicheren Verwertung und Verarbeitung der akademischen Vorlesungen,

b) im besonderen zur Gewinnung pädagogischer Einsicht,

c) zur Aneignung einer von Selbstbeobachtung und Beurteilung durchdrungenen Praxis.

These 8. Die Gelegenheit zu einer eingehenden wissenschaftlichen, keineswegs aber zu einer sogenannten schulmäßigen Verarbeitung der akademischen Vorlesungen zu bieten, ist eine dringende Aufgabe für die akademischen Fachseminare.

These 9. Pädagogische Einsicht wird nicht durch Mitteilung von einzelnen Verordnungen, Instruktionen und spezielle Anweisungen, sondern nur durch Einführung in ein geordnetes Ganze wohl begründeter Sätze und ihre Folgerungen gewonnen.

These 10. Zur Erzeugung einer pädagogischen Einsicht sind erforderlich:

a) Vorlesungen über pädagogische Encyklopädie und Methodologie, über allgemeine und historische, über Gymnasialpädagogik,

b) Verarbeitung der Vorträge in Abhandlungen und Diskussionen,

c) Ergänzung und Erläuterung der pädagogischen Lehren durch einzelne Lehrversuche.

These 11. Die Mitteilung der pädagogischen Wissenschaften ist Aufgabe der Universität und erfordert eine ganze Lehrkraft innerhalb der philosophischen Fakultät.

These 12. Die Erläuterung und Unterstützung der pädagogischen Vorträge durch Abhaltung und Beobachtung von einzelnen Lehrversuchen schließt sich als unentbehrliche Ergänzung an den Vortrag und gehört somit selbstverständlich in die akademische Studienzeit gerade so, wie für theologische und medizinische Studien derartige Institutionen längst bestehen und sich bewähren.

These 13. Eine Verweisung dieser einzelnen Lehrversuche in akademische Fachseminare für Geschichte, Philologie, Mathematik, Naturwissenschaft würde die Wissenschaftlichkeit ebensowohl der pädagogischen als der fachwissenschaftlichen Studien schädigen und ist somit ein für allemal abzuweisen.

These 14. Zur Gewinnung einer von der pädagogischen Einsicht durchdrungenen Praxis ist erforderlich:

a) Erteilung eines zusammenhängenden Unterrichts in mehreren Lehrfächern,

b) genaue auf didaktische Anweisung gegründete Vorarbeit,

c) Verarbeitung der eigenen und fremden Praxis in eingehender wissenschaftlicher Beurteilung.

Anmerk. Die Beschränkung der Anleitung zur echten Lehrpraxis auf Erteilung einzelner Probelektionen und Hospitierens bei Musterlehrern oder wohl gar auf eins von beiden ist für den Hauptzweck erfolglos, außerdem in mehrfacher Hinsicht schädlich. Ein gleiches gilt von dem sogenannten „Probejahre".

These 15. Die Übungen in zusammenhängendem Unterrichte sollen in der Regel erst nach dem Schluß der akademischen Studien und nach bestandenem Examen pro facultate eintreten.

Anmerk. Motive zu Ausnahmen können liegen in einem allgemeinen oder besonderen Notstande, d. h. in der Lehrernot, oder der Bedürftigkeit des einzelnen, welche zu der weit ungünstigeren Lehrpraxis in Privatstunden nötigen würde.

These 16. Als ein zweckentsprechendes Feld für die Übungen in zusammenhängendem Unterrichte kann nur die im pädagogischen Geiste geleitete Übungsschule gelten.

These 17. Die hohe Bestimmung der Übungsschule muß darin gesucht werden, daß dieselbe nicht sowohl der Zurichtung der Kandidaten für besondere Lehrfächer oder Lehrstufen oder Lehrgänge dienen solle, als vielmehr der Erzeugung eines pädagogischen Denkens, Fühlens und Wollens, d. h. einer allgemeinen pädagogischen Bildung, welche zum späteren Eintritt in jede spezielle Schulpraxis befähigt.

These 18. Die günstigste Bedingung für die Gewinnung einer allgemeinen pädagogischen Bildung bietet die Übungsschule offenbar dann, wenn dieselbe

a) von einer bestimmten Schulkategorie nicht einzelne Klassen, sondern ein alle Stufen einschließendes Ganze darstellt,

b) in ihrem Lehrplan die allem erziehenden Unterrichte gemeinsamen Elemente in einfachster Gestalt darbietet,

c) durch den geistigen Standpunkt ihrer Schüler den Lehrer zur totalen Umgestaltung der eigenen Denk- und Redeweise energisch nötigt und doch

d) durch die Einfachheit in Gedankenbau und Gemütszuständen dieser Schüler den Erfolg des Lehrers wie der persönlichen Behandlung erleichtert.

These 19. Die genannten vier Bedingungen für eine normale Übungsschule finden sich im vollkommensten Maße vereinigt in der Elementarschule.

These 20. Von praktischem Gesichtspunkte aus muß noch besonders geltend gemacht werden, daß

a) die Herstellung eines pädagogischen Übungsfeldes in einer Elementarschule mit vielen Schwierigkeiten nicht zu kämpfen hat, welche an andere Formen der Übungsschule sich heften,

b) die Wirksamkeit der angehenden Lehrer mit größerer Sicherheit auf Achtung und Dank der Schüler und somit auf wichtige Hilfen und Einflüsse rechnen kann,

c) für die anziehende und gemüterfüllende Macht der Elementarschule in der Lebensgeschichte vieler namhafter Pädagogen Beweise liegen,

d) in der Elementarschule auch für Leitung der Lehrerseminarien und die Schulaufsicht die zweckentsprechendste Vorbildung zu finden ist.

These 21. Unter den verschiedenen Stätten, an denen die Einrichtung einer solchen Übungsschule sich ermöglichen läßt, ist die Universitätsstadt die zweckmäßigste, sowohl um der pädagogischen als um der übrigen wissenschaftlichen Fortbildung willen.

These 22. Demnach ergaben sich als die Anstalten, welche die verschiedenen Aufgaben der höheren Schulbildung durch ein System von Maßregeln zu lösen haben, zwei Seminarien, ein theoretisches und ein praktisches.

These 23. Aus der Natur der Sache ergiebt sich eine Vereinigung beider Anstalten unter einer einzigen Direktion als die zweckentsprechende Form, d. h. das pädagogische, in eine untere und obere Abteilung sich gliedernde, Gesamtseminar.

These 24. Die umfangreiche und tiefe Sorge für eine theoretische und praktische Bildung der künftigen Lehrer an höheren Schulanstalten kann nur einem in dieser einzigen Arbeit seine ganze Lebensaufgabe findenden Seminardirektor, dem Professor der Pädagogik, übertragen werden.

G. Thesen über das pädagogische Studium auf den Universitäten. Von Professor Dr. Ziller in Leipzig.

(S. Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Elberfeld 1869. S. 128 f.)

1. Die Pädagogik ist im engsten Zusammenhange mit einem bestimmten pädagogischen System zu lehren.

2. Der Vortrag desselben muß so gehalten sein, daß sich die Studierenden in drei Semestern eine solche Einsicht in die philosophischen Fundamentalwissenschaften verschaffen können, die sie zugleich zu praktischer Verwertung des Wissens befähigt.

(Ich erreiche das aufs vollständigste, indem ich im ersten Semester Logik und Metaphysik, im zweiten Psychologie und allgemeine Ästhetik, im dritten Ethik und Religionsphilosophie in je vier Stunden der Woche lese, und ich erreiche es besonders dadurch, daß ich nicht diktiere, das in entwickelnder Weise Vorgetragene in der nächsten Stunde, ehe ich es fortsetze, zunächst übersichtlich und vielleicht in mehr dogmatischer Form wiederhole, außerdem aber noch in jeder Woche ein einstündiges Repetitorium und freies Disputatorium in bezug auf das Vorgetragene halte. — Ohne solche, allerdings rein äußerliche Einrichtungen, die übrigens allen Studierenden zu gute kommen könnten, läßt sich aber die Pädagogik auf Universitäten nicht einbürgern.)

3. In einem Semester jeden Jahres muß in vier wöchentlichen Stunden allgemeine Pädagogik in Verbindung mit den Hauptpunkten aus der Geschichte der Pädagogik vorgetragen werden.

(Eine abgesonderte Geschichte der Pädagogik verliert sich gegenwärtig fast notwendig in kulturgeschichtliche, eine abgesonderte allgemeine Methodik in psychologische Betrachtung, die wenig unmittelbar pädagogischen Gewinn bringt.)

4. Außerdem muß eine Universität ein theoretisch-praktisches pädagogisches Seminar haben, und zwar ein gemeinsames für künftige Lehrer an Real- und Gymnasialschulen, so wie für künftige Lehrer an Volksschulseminarien und Geistliche, ein Seminar, das zugleich verbunden ist mit drei Schulklassen, von je sechs Zöglingen. Diese gehören am besten einer Bewahranstalt an (vornehmlich auch zum Beruf einer nach den Grundsätzen der Zucht verfahrenden pädagogischen Seelsorge, die keinem Seminar fehlen sollte). Von den drei Klassen ist im ersten Jahre die eine Unterklasse mit sechsjährigen, die zweite eine Mittelklasse mit neunjährigen, die dritte eine Oberklasse mit zwölfjährigen Zöglingen; im nächsten Jahre enthält die Unterklasse siebenjährige, die Mittelklasse zehnjährige u. s. w. Schüler. Eine jede Klasse wird von der untersten Stufe bis zur höchsten Seminarstufe fortgeführt, und die eine steht stets auf dem Boden der Volks-, die andere auf dem der Real-, die dritte auf dem der Gymnasialschule. (Die beiden letzteren vorbereitend auf die Sekunda der betreffenden öffentlichen Anstalten.) Der Unterricht einer jeden Klasse liegt in den Händen von drei theoretisch und praktisch durchgebildeten Assistenten des Leiters des Seminars (drei Kandidaten, von denen der eine das Gebiet der Theologie, der zweite das der Philologie und Geschichte, der dritte das der

Mathematik und Naturwissenschaft fachwissenschaftlich vertritt). Ihre Anstellung am Seminar dauert stets nur zwei bis drei Jahre. Unter ihrer Kontrolle werden die Seminaristen zum Unterricht herangezogen. Der Unterricht wird streng methodisch und auf Grund fortgesetzter theoretischer Überlegungen erteilt. Was geschieht und was unterbleibt, was in bezug auf den Schulgebrauch umgeändert wird, bleibt der eingehendsten, nach Prinzipien sich richtenden Kritik unterstellt. Alle Beobachtungen und Erfahrungen, alle Resultate gemeinsamer Kritik und Überlegung werden gesammelt, geordnet und so viel als möglich für das „Jahrbuch der wissenschaftlichen Pädagogik" verwertet. Die gesamte obligatorische Seminararbeit darf den Seminaristen wöchentlich nicht mehr als vier bis höchstens fünf Stunden kosten, so weit er sich nicht von einem besonderen Interesse treiben läßt — wobei vorausgesetzt wird, daß er erst nach Absolvierung des philosophischen Fundamentalkursus in das Seminar eintritt und ein Jahr darin bleibt. Schulwissenschaftliche Durchbildung sämtlicher Unterrichtsstoffe, sorgfältige Spezialisierung der allgemeinen Unterrichtsmethodik, Auffindung methodischer Gesetze für die pädagogische Seelsorge müssen als allernächste Arbeitsziele des Seminars gelten und sie müssen überall im Vergleich mit dem bereits Bekannten erstrebt werden.

(Nur eine solche Einrichtung entspricht allen Bedürfnissen, die durch ein Seminar zu befriedigen sind, und erfahrungsmäßig haben auch nur diejenigen Seminare, die ihr nahe zu kommen suchen, einen namhaften Erfolg gehabt. Dagegen kann vor einer Seminareinrichtung nicht genug gewarnt werden, bei der die verschiedenen Arten von Seminaristen von einander getrennt sind, bei der die Seminaristen nur für sich Interpretationsübungen und ähnliches haben, oder bei der sie von Zeit zu Zeit in fremden Schulen hospitieren oder in einer fremden Schulklasse eine vereinzelte Lektion ohne Zusammenhang mit einem theoretisch verdeutlichten und theoretisch giltigen Lehrplan nach ihrem Gutdünken halten und außerdem vielleicht irgend eines der ihnen vorgeschlagenen Themata schriftlich bearbeiten, und auch das beste Gymnasium, die beste Realschule kann einem Hilfslehrer unter der besten Leitung ein wohl eingerichtetes pädagogisches Seminar nicht ersetzen.)

H. Einrichtung des pädagogischen Universitäts-Seminars zu Jena.

1. Das pädagogische Universitäts-Seminar dient einerseits der Fortentwickelung der pädagogischen Wissenschaft, andererseits der praktischen Ausbildung der Lehrer für höhere Schulen.

2. Mit dem Seminar verbunden ist eine Übungsschule für Studierende. Dieselbe enthält gegenwärtig drei Volksschulklassen (2., 4., 6. Schuljahr). Die Einrichtung einer Gymnasialklasse ist zu Ostern 1888 beabsichtigt.

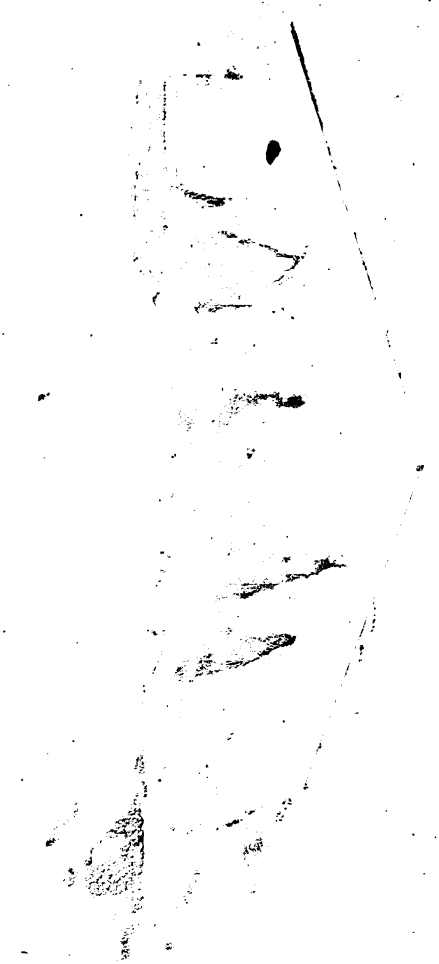
3. Dem Leiter des Seminars stehen drei Assistenten (Oberlehrer) zur Seite, welche die praktische Schularbeit beaufsichtigen und für den geregelten Verlauf der Unterrichtsstunden, Exkursionen, Schulfeste und Reisen sorgen.

4. Die Arbeit der ordentlichen Mitglieder bezieht sich auf den Besuch der wöchentlichen Versammlungen des Seminars, sowie auf die Übernahme und Besorgung von mindestens zwei wöchentlichen Lehrstunden in der Übungsschule

und auf ein fleißiges Hospitieren in derselben. Die außerordentlichen Mitglieder sind zur Erteilung von Unterrichtsstunden nicht verpflichtet.

5. Das Seminar hält wöchentlich drei Versammlungen ab: 1) das Theoretikum, 2) das Praktikum, 3) das Kritikum oder die Konferenz. (S. das Nähere hierüber in Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Pädagogik u. s. w. Dresden, Bleyl u. Kämmerer, 1886, § 1—19.)

6. Der Jahresetat des Seminars und der Seminarübungsschule beträgt 8900 Mark.

(S. die Wiedereröffnung des pädagogischen Universitäts-Seminars in Jena. Deutsche Blätter für erz. Unterricht von Fr. Mann in Langensalza. 1887, Nr. 5. Ferner Dörpfelds ev. Schulblatt, 1887, Nr. 3. Ferner: Das akademisch-pädagogische Seminar zu Jena. Bündner Seminarblätter, V. Seite 145 f. Chur 1887.)

LB2165 .B84 1987
Die notwendigkeit padagogischer Sem
Gutman Library APC1735
3 2044 028 947 208